

سلسلة مستقبلات
الكتاب الأول

مقدمة في

الدراسات المستقبلية

مفاهيم - أساليب - تطبيقات

دكتور

ضياء الدين زاهر

تقديم

المفتي الكبير

السيد يسين

دار الكتاب للنشر

مقدمة في

الدراسات المستقبلية

مفاهيم - أساليب - تطبيقات

دكتور

ضياء الدين زاهر

أسناد التخطيط والدراسات المستقبلية

جامعه عين شمس

تقديم

السيد يسين

أستاذ علم الاجتماع السياسي

الطبعة الأولى

٢٠٠٤ م

مركز الكتاب للنشر

المركز العربي للتعليم والتنمية

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى

٢٠٠٤ م

المركز العربي للتعليم والتنمية

مركز الكتاب للنشر

مصر الجديدة: ٢١ شارع الخليفة المأمون - القاهرة

تليفون: ٢٩٠٨٢٠٣ - ٢٩٠٦٢٥٠ - فاكس: ٢٩٠٦٢٥٠

مدينة نصر: ٧١ شارع ابن النفيس - المنطقة السادسة - ت: ٢٧٢٣٣٩٨

<http://www.top25books.net/bookcp.asp>.

E-mail: bookcp@menanet.net

مقدمة فى

الدراسات المستقبلية

مفاهيم - أساليب - تطبيقات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ سُرِّيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى

يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ﴾ [فصلت : ٥٣]

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

تقديم

بقلم الأستاذ / السيد يسين

أستاذ علم الاجتماع السياسى

الكتاب الذى نقدم له اليوم عنوانه " مقدمة فى الدراسات المستقبلية " للأستاذ الدكتور / ضياء زاهر يعد إضافة بالغة الأهمية للمكتبة العربية المعاصرة.

والدراسات المستقبلية باعتبارها فرعاً جديداً نسبياً من فروع العلم الاجتماعى أهتم بها عدد قليل من الأكاديميين العرب فى العقود الثلاثة الأخيرة. وإن كنا نتطلع إلى دراسة أسباب عدم إقبال أعداد كبيرة من الباحثين على الاهتمام بهذا الفرع العلمى المستحدث والتعمق فيه.

ومع ذلك يمكن القول أن عدة مراكز أبحاث عربية سبق لها أن أولت هذا الموضوع اهتماماً خاصاً، وفى مقدمتها "مركز دراسات الوحدة العربية" فى بيروت . و"منتدى العالم الثالث" فى القاهرة.

أما مركز دراسات الوحدة العربية فقد أجرى بحثاً متعددة فى إطار مشروع بحثى واسع المدى عن المستقبل العربى، شارك فيه وأعد دراساته عدد كبير من الباحثين العرب وصدرت مجلداته المتعددة بالإضافة إلى التقرير النهائى لتصبح من أهم الإضافات المعرفية التطبيقية فى مجال الدراسات المستقبلية العربية.

فى حين أن منتدى العالم الثالث الذى يديره أستاذنا الاقتصادى المرموق الأستاذ الدكتور إسماعيل صبرى عبد الله قد قام ببحث رائد على المستقبلات العربية البديلة ، وهو يقوم الآن بمشروع بحثى واسع المدى عن مستقبل مصر عام ٢٠٢٠م، صدرت بالفعل مجلدات متعددة فى موضوعات شتى بالغة القيمة ونحن فى انتظار التقرير النهائى لهذا البحث الرائد.

ومع كل هذه الجهود البحثية المتميزة، فإنه يمكن القول أن الكتابات التأصيلية والنظرية المتعمقة فى مجال الدراسات المستقبلية قليلة قلة تلفت النظر.

ومن هنا تتألى أهمية كتاب الأستاذ الدكتور ضياء الدين زاهر، وهو أكاديمي مرموق وأستاذ لامع فى مجال الدراسات التربوية والمستقبلية سبق له أن نشر عديد من الأبحاث الأصلية فى موضوعات هامة شتى. لعل فى مقدمتها الدراسة المبدعة فى علم العلم والمعنونة "بالإنتاجية العلمية لأساتذة الجامعات فى دول الخليج"، والتي نشرها فى أواخر الثمانينات، ودراسته المستقبلية الرائدة والمعنية بمستقبل التعليم العربى والمعنونة بـ "كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل"، والتي نشرها فى أوائل التسعينات. ومن هنا فإن الكتاب الحالى يمثل إضافة جديدة فى رصيد هذه المسيرة لمؤلف الكتاب. فالكتاب الحالى لا يقنع بالتأصيل النظرى للموضوع بالرغم من أهميته القصوى ولكنه؛ وهذا ما يميزه، يعالج أيضاً أهم الأساليب والتقنيات المستخدمة فى الدراسات المستقبلية والقضايا والإشكاليات التى تثيرها بالإضافة إلى قسم خاص للتطبيقات يتحدث فيه عن الدراسات العليا العربية، ومقاربة مستقبلية للتحديات التربوية للطفولة العربية، وتكنولوجيا الروبوت، ومستقبل التعليم فى المنطقة العربية، والكلفة والتمويل فى نظم التعليم العربية: منظور مستقبلى. وفى خاتمة الكتاب دعوة لمنندى عربى للفكر المستقبلى.

إن قراءة هذا الكتاب لتمثل إضافة عميقة لمعرفة القارئ المتخصص بموضوع بالغ الأهمية، وتزداد أهميته فى كونه يصدر فى حقبة التغيير العالمى الشامل، والذى يتم فيه الانتقال من نموذج المجتمع الصناعى إلى نموذج مجتمع المعلومات العالمى، والذى يتحول - ببطء وإن كان بثبات - إلى مجتمع المعرفة. مجتمع المعرفة يركز على الإبداع وعلى الرؤية المستقبلية. وكتابنا القيم الذى نقدم له يعطينا رؤية شاملة غير مسبقة للدراسات المستقبلية من زاوية نشأتها وتطبيقاتها وأفاق تطورها والتقنيات المستخدمة فيها.

وأنا واثق أن هذا الكتاب مجرد مقدمة أصيلة سيتبعها المؤلف بدراسات أعمق تنير مختلف جوانب هذا الموضوع الهام.

سلسلة مستقبلات

سلسلة كتب ومراجع علمية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التربية وفروع العلم الاجتماعى المختلفة.

ويشرف على إصدار هذه السلسلة نخبة متميزة من كبار العلماء فى كافة فروع المعرفة الإنسانية. تجسدها هيئة تحرير تتشكل من السادة الآتية

أسمائهم:

أ.د أحمد شوقى حسن

أ.د أحمد المهدي عبد الحليم

أ.د حامد مصطفى عمار

أ.د السيد يســــــــــــين

أ.د رشدى طعيمــــــــــــة

أ.د سيد عثمان

أ.د ضياء الدين زاهر (المنسق المسئول)

أ.د محمد رؤوف حامد

أ.د محمود مصطفى قمبر

أ.د مصطفى حجازى

أ.د محمود عبد الفضيل

مديرا التحرير :

أ.د محمد مصيلحى الأنصارى

أ. مصطفى عبد الصادق سلامة

بسم الله الرحمن الرحيم

تصدير د. ضياء الدين زاهر

تتوجه هذه السلسلة الوليدة المحكمة إلى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين، وإلى كل المثقفين والمواطنين العرب الذين لديهم رغبة صادقة فى الحصول على قاعدة عريضة و دقيقة من المفاهيم والممارسات التربوية الحديثة.

و نتصور أن هذه السلسلة منفذ جديد وجريء للاتصال والتواصل الواسع بين التربويين فيما بينهم، وبينهم وبين أصحاب الرأى العام الواعى المهتم بالمشكلات، والقضايا الحيوية للتعليم والتربية. هذا الرأى العام الذى بدون دعمه الفعال، واهتمامه المستنير لا يستطيع جمهور التربويين و لا التربية ككل أن تؤتى ثمارها كاملة .

لذا ، فقد جاءت هذه السلسلة لتلبى الاحتياجات الأساسية لهذه الفئات من خلال تقديم معالجات جديدة للمسائل الهامة ، المدرسية منها و اللامدرسية ، التعليمية والتربوية ، فى قالب علمى ميسر يخاطب القراء بلغتهم ، فيساعد الإداريين التربويين على الإدارة الواعية لمؤسساتهم التربوية من خلال ، توضيح كاف للمفاهيم النظرية والأسس العلمية، والتقنيات الفعالة لتطبيقها . كما يساعد المعلمين ذوى الخبرة على ترجمة البحوث والنظريات التربوية الحديثة إلى واقع ممارس يتناسب مع طبيعة المناهج وإجراءات التعلم داخل فصولهم الدراسية .

كما أن الأسلوب الموضوعى العلمى لهذه السلسلة يمكن أن يفيد المعلمين المبتدئين فى الحصول على المعلومات الأساسية المتصلة بالتدريس

وبالمناهج وبالأسس الاجتماعية والسيكولوجية والسياسية والاقتصادية والمعلوماتية لعملية التعليم والتعلم ، ويساعدهم أيضا على ترجمة النظريات التربوية المنطق عليها إلى فنيات فعالة في التدريس.

والسلسلة تتوجه من خلال معالجتها للقضايا والمشكلات التربوية في أبعادها السيكلوجية، والاجتماعية، والفلسفية، وإلى تزويد جميع المهتمين، والمعنيين بالتربية سواء على المستويين النظري والعملية بالمعرفة العلمية وبالخبرة العملية، وذلك بشكل أفضل مما يشيع في مقالات الجرائد والمجلات أو تلك التي تقدمها وسائل الإعلام الجماهيرية ، وذلك لتقديم لهم خدمة علمية أمينة محكمة تساعدهم في تكوين رأى عام مستنير لمناصر لقضايا التربية في شكلها الفاعل ، بغية توعية البيئة التربوية العربية والتأثير فيها، وإثارة الحوارات العلمية الموضوعية في كافة ما يتصل بالمسائل التربوية والمجتمعية ذات الأهمية . فإذا كانت الحرب لم تعد قاصرة على الجنرالات وحدهم كما يقال ، فإن التربية أيضا لم تعد قاصرة على التربويين .

وسعيا نحو تحقيق هذه الإضافات الجديدة للنظرية التربوية، والتطبيق التعليمي فقد حاول كل من الناشر وهيئة التحرير والمؤلفين تحقيق هذه الأهداف الغالية الطموحة بانتقاء موضوعات جديدة ومثيرة تعبر عن مستجدات المستقبل الواعد للإنسان بصفة عامة، والعربي بصفة خاصة، أكثر مما تعبر عن موضوعات متحفية ماضوية، أو موضوعات سفسطائية مسطحة، كما تم استكتاب عدد من ثقاة المتخصصين ممن يمتلكون خبرات واسعة ومتكاملة في البحث والنظرية والممارسة التربوية ، بشكلها المدرسي وغير المدرسي ، من داخل التربية وخارجها سعيا نحو بلورة فكر تشاركي موحد نحو قضايا التربية ونحو تعميق الأصول التي يجب أن تؤسس عليها التربية العربية المعاصرة .

ورغم ذلك فلا يدعى المؤلفون أنهم قد غطوا كل موضوع من الموضوعات تغطية كاملة بل كانت محاولتهم فى حدود التبصير والتوعية بطبيعة كل موضوع وتوضيح للتباين فى وجهات النظر المطروحة حوله، مع توقف مقصود عند موقف محدد يتناسب مع طبيعة الواقع التربوى والحضارى المقاس ، ومحاولة رسم مسارات لتطبيقه، كما نقلوا خبراتهم .

وهذا الكتاب الأول فى هذه السلسلة، والذي يمثل حصاد أكثر من عشرين عاماً قضاها المؤلف فى رحاب الدراسات والبحوث المستقبلية متابعاً وباحثاً وساعياً لنشر الثقافة المستقبلية، فكراً وتطبيقاً وممارسة، ومن هنا تتجلى أهمية هذا الكتاب فى إثراء المكتبة العربية بعمق ما يثيره من أفكار ورؤى وإشكاليات، وببساطة أسلوبه ودقته فى عرض أساسيات هذه الدراسات وأساليبها الحديثة، وكيفية تطبيقها. وما يحيط بها من قضايا ومسائل جادة تتصل بواقع التنمية العربية على وجه الخصوص.

المحتوى

تقديم

١٧	الجزء الأول : الدراسة العلمية للمستقبل : الدواعى والبدايات
١٩	١:١ مقدمة
٢٥	٢:١ البدايات التاريخية للفكر المستقبلى
٣٣	٣:١ البدايات المنهجية للدراسات المستقبلية
٤٧	الجزء الثانى: الأطر النظرية و المفاهيمية للدراسات المستقبلية
٤٩	١:٢ ماهية الدراسات المستقبلية وأهدافها
٥٩	٢:٢ مبادئ وخصائص الدراسات المستقبلية
٦٥	٣:٢ إشكاليات دراسة المستقبل
٧١	٤:٢ المدارس العلمية لدراسة المستقبل
٨٣	الجزء الثالث: الأساليب والتقنيات
٨٥	١:٣ تمهيد
٨٧	٢:٣ الأساليب الكمية
٩٥	٣:٣ مصفوفة التأثير المتقاطع
١١١	٤:٣ السيناريوهات
١١٩	٥:٣ التحليل المورفولوجى
١٢١	٦:٣ تكنيك دلفى: أحكام الخبراء وخبرة الحكماء
	٧:٣ مرتكزات أساسية لاستخدام الدراسات المستقبلية
١٢٩	فى العلوم الاجتماعية

الجزء الرابع: قضايا وإشكاليات

١٣٣

١:٤ القضية الأولى :القيم والمستقبل : دعوة للتأمل ١٣٥

٢:٤ القضية الثانية : الدراسات المستقبلية من السراب

١٧١ التكنولوجيا إلى الإبداع الاجتماعي

٣:٤ القضية الثالثة : الدلالة المستقبلية والاجتماعية

١٧٧ للخيال العلمي

٤:٤ القضية الرابعة : التعليم من فوق مرصد دلفي:

١٨٧ تنويعات مستقبلية

٥:٤ القضية الخامسة : العلوم البينية :

٢٠٣ و منهجية الألفية الثالثة

الجزء الخامس: تطبيقات

٢١٧

١:٥ الدراسات العليا العربية: الواقع وسيناريوهات المستقبل ٢١٩

٢:٥ مقارنة مستقبلية للتحديات التربوية للطفولة العربية :

٢٧١ طفل الخليج كنموذج

٣:٥ تكنولوجيا الروبوت: الإمكانيات والإشكاليات ٣١١

٤:٥ مستقبل التعليم في المنطقة العربية ٣١٧

٥:٥ الكلفة والتمويل في نظم التعليم العربية: منظور مستقبلي ٣٥١

خاتمة :

٤٠٩ دعوة متجددة لمنندى عربى للفكر المستقبلي

٤٢٣ ملحق :

٤٤٣ المراجع :

الجزء الأول

الدراسة العلمية للمستقبل :

الدواعي والبدايات

١:١

مقدمة

لنبدأ بالتساؤل: من منا لم يفكر فى المستقبل؟

فى تقديرنا أن الإجابة الوحيدة الصحيحة هى: لا أحد.. فالمستقبل هو أحب الأمكنة إلينا جميعا.. ففى كل الأوقات نساغر فى رحلات مستمرة، قصرت أم طالت، عبر الزمان الماضى أو المستقبل، حيث تقوم آلة الزمن برسم أحلامنا ومخاوفنا وطموحاتنا. وبمعنى آخر فنحن قادرون على أن نبتدع لأنفسنا نطاقا غير مرئى نرحل خلاله فى لحظات إلى عوالم مألوفة، فى الماضى أو المستقبل، داخل الكون أو خارجه.

ويبدو أن هذا الترحال الذى لا ينقطع أبدا هو جزء متين من تركيبة مورثاتنا (جيناتنا)، ففى لا شعورنا الجمعى، وفى تجاربنا عالم فضائى متكامل نرحل إليه وقتما نشاء.. ولا نكتفى بالإقامة فى المستقبل بل نحن قادرون أيضا على استحضار واستشراق أبعاده ومضامينه. إذن فمعظم حياتنا نقضيه فى المستقبل نفكر فيه، ونحركه، ونقيسه، ونستخدمه، ونضيقه، ونهينه أحيانا.

ولكن على أن تحليل إيقاعات الحياة الحالى يحتم علينا أن نسلم بأننا إزاء مستقبل مغاير لما نعرفه، فقد زادت سرعة التغير، وبات الشيء المؤكد بالنسبة للمستقبل أنه يتغير من ثانية إلى أخرى، ومن يوم إلى آخر، ومن سنة إلى أخرى، ومن عقد إلى آخر، إذن فالتغير يحدث سواء فى شكله التدريجى أو الدرامى، وبمعدلات متسارعة وقد يكون هذا بمثابة العملية التى تحمى حياتنا كما يدعى المستقبلون، كما أنه كثيرا ما يسبب "الحيرة النفسية" التى يطلق عليها المستقبلى الأشهر ألفن توفلر "صدمة المستقبل"، وهى ظاهرة العصر، التى تنشأ من قيام ثقافة جديدة فوق أخرى قديمة بسبب سرعة التغير.. أنها صدمة ثقافية فى مجتمع الفرد.

ولعل أول ما ينبغى إبرازه هنا بهذا الصدد هو أن أول ما يجب فعله لمواجهة تلك "الوعكات" أو "الصددمات الثقافية" هو أن نحول إطارنا المرجعى تجاه إمكانات المستقبل، فالحلول الناجحة فى الماضى كانت تتفق وطبيعة المشكلات آنذاك. أما اليوم فنحن نحتاج إلى التصدى للمستقبل بشروطه، فيجب أن نكون أكثر عقلانية وأكثر بحثا ومهارة فى التعامل مع ثلاثة أسئلة جوهرية: ما الخيارات المتاحة أمامى؟

(فن الممكن)، ماذا أعرف؟ (علم المحتمل)، ماذا أفضل؟ (سياسات التفضيل): وعندئذ يمكننا بالتدريج استعادة زمام المبادرة وتسليح أنفسنا للاستعداد للصراع الطويل بينما نواجه طوارئ اللحظة. فعملية التغير أصبحت أكثر تعقدا من أن تفهم. لذا فنحن نحتاج إلى مهارات ونظرات توقعية مستقبلية، وإلى رؤية إبداعية مجاوزة لفحص وحل مشكلاتنا المستقبلية لنواجه المستقبل بفرصة ومخاطره.

وهذا كله يستدعى وجهات نظر إيجابية نحو المستقبل، وفهما أفضل له، كما لا بد من اكتساب المهارات التى سوف نحتاجها باستمرار فى تدبير أمورنا

بنجاح مع ما نتعرض له من اقتلاع وضغوط التغير السريع، ولكى نستطيع مواجهة التغيرات والتكيف معها، بل وقيادتها، وإلا فإن مصيرنا سيكون مصير "الديناصور"، "فالديناصور" ذلك الكائن العملاق، الذى ساد فى العصر الطباشيرى، هلك عندما واجه مستقبلا مليئا بالتغيرات البيئية الكبيرة التى أثرت فى تكيفه وبقائه، فكانت قدرته الهزيلة على توقع هذه التغيرات، واستعداده الضعيف للتكيف سببا فى هلاكه، إذن فلا بد من العمل على تشكيل وتخطيط صور المستقبل، وإلا تدخلت قوى أخرى عمياء فى شكل هذا المستقبل، وحتى لا نلقى مصير الديناصور، فالديناصور لم يكن اختيار فى المجال المطلوب، ولكن نحن كبشر، نعتقد أننا نملك القدرة على ذلك الاختيار، ولكن الديناصور لم يستطع التعلم من التاريخ لأننا مهينون لذلك بصورة أساسية، وعلينا أن ننمى اتجاهاتنا نحو المستقبل، ونغير من أدواتنا إلى الأفضل حتى نستثير التغيرات المطلوبة. (زاهر، ١٣، ١٩٩٥)

والحقيقة أنه إذا كان المستقبل يتحدد بشكل كبير بنساء على القوى الطبيعية والاجتماعية والسياسية والاكتشافات العلمية والمستجدات التكنولوجية، فإنه يبدو أن "الخيار الإنسانى" أصبح يشكل المستقبل بشكل متزايد ومتسارع. وكمثال نجد أن معدل التقدم التكنولوجى والطبى قد تغير نتيجة لنظرة الرئيس "جون كيندى" الجديدة والتى قضت بإنزال أول إنسان على سطح القمر... فقد تم اختراع سلسلة متعاقبة من التكنولوجيات التى تحقق هذا الغرض ومنها على سبيل المثال: الأقمار الصناعية الخاصة بالاتصالات، والحاسبات، والمواد الجديدة، وقد غيرت تلك التكنولوجيات وغيرها حالة الإنسان. (Glenn,ed;1994,2)

ومن هنا تتجلى أهمية النظر الإنسانى فى المستقبل لقيادته وتخطيطه الأمر الذى يجعلنا نرى تأسيسا على ما سبق، أنه بإمكاننا أن نقرر، إن هناك

عوامل أساسية تحتم علينا دراسة علمية والتهيو له والاستعداد لمواجهة وقيدته، بعضها نابع من داخلنا، والبعض الآخر مرتبط بالبيئة التي نحيها، والثالث يتصل بالتطورات والتغيرات التي تواجهنا ويتوقع أن تؤثر في مستقبل حياتنا. وفي مقدمة هذه العوامل (Macarov,1991,10)

- **الحاجة إلى التخطيط للبقاء:** فبدائية، نحن متأكدون من أننا لن نستطيع التعرف على ماذا سوف يحدث في المستقبل بدقة، ورغم ذلك فإننا نعلم أن تخطيطنا للعام القادم أو الأسبوع القادم أو نهاية اليوم أو حتى بضع دقائق مرهون أساسا بتوقعاتنا لما سوف يكون عليه الموقف في المستقبل. فلكي نخطط لبقائنا لابد من استشراف أحداث ومواقف المستقبل حتى نستعد لها من الآن وحتى نتجنب مخاطر هذه المواقف والأحداث أو نعظم من فوائدها.

- **الفضول الذاتي:** وهي مسألة ذاتية بحثة، يصبح فيها كل فرد - في بعض الأحيان - مهوما بمعرفة ما يمكن أن يحدث في المستقبل لمجرد الفضول، لذا: فهو يتساءل: ماذا يحدث لو...؟

- **الحاجة إلى المعرفة:** وفي هذه الحالة تصبح عملية دراسة المستقبل ضرورية، وعدم القيام بها قد يكلفنا الكثير، فعندما يحتاج إلى الإنسان للسفر لمسافة طويلة بواسطة السيارة يحتاج إلى معرفة الأرصاد الجوية، وعندما يكون مهتما بالبورصة، فإنه يصبح محتاجا إلى التعرف أكثر من غيره على التغيرات السريعة اليومية حتى يستطيع أن يستشرف صورة المستقبل، ويتخذ قرارا بخصوصه. وبصورة أكثر دقة وتحديدًا فإن الذي يحتاج إلى هذا كله هو أى شخص مهتم بالتخطيط (سواء أكان فردا أم مؤسسة أم حكومة)، لكي يعرف بدقة - قدر المستطاع - ماذا سيأتى به

المستقبل، ودراسة آثار البيئة. ولعل خير مثال على ذلك التخطيط الاستراتيجى والمستقبل.

- الحاجة إلى التأثير فى المستقبل: فبدون استشراف ليست هناك حرية لاتخاذ القرار فبواسطة هذا الاستشراف نستطيع التدريب على البدائل والخيارات، وقبل ذلك الحساسية للمستقبل والإعداد لمواجهة. ومن هنا فقد أصبح الشخص القادر على حل المشكلات ليس هو المستهدف بل الشخص القادر على توقع المشكلات والتصرف لمنع ظهورها، لأن المنع معناه التأثير فى الأحداث والسعى نحو تقليل الخطر الواقع.

وبشكل عام فإن الإعلان الخاص بجمعية مستقبل العالم يعد مراجعة للعوامل والأسباب الدافعة إلى التفكير بشأن المستقبل:

- للنجاح فى الحياة العملية
- للحيلولة دون حدوث كوارث
- للاستعداد للتغيير
- لاستغلال الفرص
- لخلق الفرصة فى انتقاء مستقبلا ما
- فهم ما يدور فى العالم اليوم
- لاتخاذ قرارات أفضل
- لتنمية الثقة بالنفس
- لمساعدة أبنائك وأحفادك
- لتوسيع أفقك

وفى كل هذه الأحوال ينبغى ألا ننسى أن التغيرات الاجتماعية الهامة تتطوى على عاملين متداخلين هما "القيم" و"البناءات" وهى التى يجب أن نلاحظ تفاعلها مع بعضها البعض حتى تصبح صورة المستقبل أدق. وهذا كله يوضح أن دراسة المستقبل تمثل حاجة أساسية واختيارا وطريقة للتفكير.

تأسيسا على ما سبق فسوف نتصدى فى هذا الكتاب لتلك المهمة العاجلة والهامة الخاصة بالتعريف بالدور الذى يمكن أن يقوم به العلم فى دراسة المستقبل ، وتفهم مفاهيمه ومصطلحاته ونظرياته وتقنياته ، خاصة أن

الاستشرافات المستقبلية لم تعد سرية أو ملك أحد بعينه، ولم تعد يوتوبيا خالصة قاصرة على مبتدعيها بل صارت مشاعا فى المجتمعات المتقدمة ذات أهمية كبيرة فى عمليات التخطيط، والإنتاج، وفى معرفتنا وملاحظاتنا عن المستقبل فى معظم التقاليد المجتمعية والصناعية والحكومية، وغيرها من التوقعات المستقبلية لتنمية المجتمع.

وعليه، فإننا سنتصدى لتقديم ما نعتقد أنه ضرورى لزيادة فهم ماهية المستقبل وتنمية مهارات تعظيم فرصه وتحديد مخاطره، واستشرافه. وعليه سوف نعول على المحطات التاريخية والمنهجية الحاسمة فى الفكر والتطبيق المستقبلى والأصول الفلسفية والسوسيولوجية والميثودولوجية والبيداغوجية والانطولوجية للدراسات المستقبلية للمعرفة. والآن لنبدأ من المحطة الأولى.

٢:١

البدايات التاريخية للفكر المستقبلى

٢:١ البدايات التاريخية للفكر المستقبلى

كما سبق وأوضحنا أن الجنس البشرى لم يكن أبدا منعزلا طوال فترات التاريخ عن التفكير العميق فى المستقبل. فمنذ عدة آلاف من السنين فهم أسلافنا الدورة الطبيعية لتكون الليل والنهار، الحياة والموت، وكذلك مدلولات تعاقب الفصول، كما حاولوا معرفة مكانهم فى هذه الدورة ومصيرهم ومستقبلهم، فابتدعوا النبؤات القديمة والمذاهب والعقائد والأساطير والفنون والعلوم والحكمة.. الخ. الأمر الذى يوحى بأن الجنس البشرى كان وما زال مستقبليا بالفطرة ولعل اهتمام كل إنسان بنفسه، ومظهره وأطفاله وأصدقائه وأهله وإبداعاته خير شاهد على ذلك.. وفى كل الأحوال يقوم باختيارات: فى الطعام والملبس والعمل والصيد والزواج والإنجاب والحروب ورعاية الأبناء طوال حياتهم، وإلى جانب هذه الاختيارات يحاول أن يعطى معنى وأهمية للحياة من خلال التزامه بالمستقبل أو بعقيدة أو مذهب ما.

إن الاهتمام بالمستقبل إذن يعتبر شيئا مميزا وسمة بشرية ظهرت منذ فجر التاريخ. حيث حظيت مسألة الإنسان، خلال تاريخها، باهتمام عميق،

دراسة ومناقشة. وفي محاولة الإنسان لمعرفة ذاته ومكانه فى الحياة ومصيره، ابتدع أعداداً لا تحصى من الأساطير والخرافات والمذاهب والعقائد واليوتوبيات الخيالية والفرضيات العلمية، وقد كان لهذا الاهتمام وتلك المعرفة بالمستقبل جدوى اقتصادية وسياسية هائلة لمن يمارسها. فمن كان قادراً على اكتشاف وملاحظة الارتباطات بين مواقع النجوم وحركتها والفيضانات الموسمية فى وادى نهر ما يكون من أهل الكهنوت والقوة الاقتصادية الضخمة والثروة والنفوذ السياسى. لذا، فقد اهتم البشر دائماً بالمستقبل، ونجد ذلك واضحاً وفى كل الحضارات القديمة، حيث سعت هذه الحضارات إلى تطوير وسائل منطقية للتنبؤ بتطورات المستقبل، وخاصة ما يتعلق بالطقس والظواهر الطبيعية الأخرى. وعبر التاريخ حاول الكهان والعرافون والمنجمون التنبؤ بأحداث المستقبل. كما أن الأهرام ومراكب الشمس كانت كلها فى الحضارة الفرعونية (المصرية القديمة من أجل المستقبل)، أما فى حضارتى "المايا" و"الأزتك" فكانت المباني تشيد من أجل المستقبل. وبشكل أكثر تفصيلاً؛ فقد تجلّى كل هذا فى الفكر المستقبلى الذى صاحب المقدمات المبكرة للحضارات الإنسانية الكبرى فيما قبل الميلاد وبعده. ففى مصر القديمة بنيت الأهرام، وشيدت مراكز الوحي والتنبؤ مثل "أمون رع" و"هليوبوليس" ونظمت الحياة بأكملها التزاماً بفكرة أو عقيدة البعث بعد الممات، أى التزاماً بالمستقبل. فابتدعت مراكب الشمس، وحنطت الأجساد، وبرزت علوم الفلك.. الخ. وفى اليونان القديمة (الإغريقية) قام الإغريق بحفر ونقش الصخور من أجل الأجيال القادمة، وظهرت معابد الوحي فى "دلفى" و"دودونا" و"برانشيديا" وغيرها كأمكنة لاقتحام المستقبل وسبر أغواره. والأمر ذاته تكرر فى حضارات مماثلة فى "بابل" والهند والصين والمايا والأزتيك حيث هيمن التوجه المستقبلى على تفكير الإنسان فى تلك الحضارات.

ورغم هامشية الدور الذى لعبه الإنسان فى التدخل فى صنع المستقبل. فرديا أو جماعيا، فى تلك الحضارات إلا أنها كانت المفجر الأساسى للوعى المستقبلى لدى الجنس البشرى، والذى استمر فى تجلياته طوال عصورها بعد الميلاد، لاسيما فى عصرى النهضة والتتوير، حيث كادت أفكار مثل التحرر الأخلاقى والتقدم الاجتماعى أن تولى دور المستقبل وألوياته على الحاضر أحيانا.

وقد كان للفلاسفة والمؤرخين دور كبير فى الماضى فى إعلاء شأن التفكير المستقبلى بصورة مباشرة وغير مباشرة، حيث نجد "سقراط" يصف هذيان كهنة المراكز التنبؤية فى دلفى وغيرها بأنها "هبة خاصة من السماء ومنبع أعظم النعم بين البشر". كما نجد "أفلاطون" يحى التنبؤ بالمستقبل ويصفه بأنه "أسمى الفنون" ويؤسس فى يوتوبيته الشهيرة "الجمهورية" مجتمع المستقبل الذى لا يمكن تحقيقه، حيث تتمركز الحياة الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية حول مفهوم "العدالة"، وفى مدينة أفلاطون الفاضلة (لأنها مستقبل لا يمكن أن يتحقق) فتح أفلاطون الطريق أمام مدن فاضلة (Utopia) أخرى عبر الزمان، وأخرى فاسدة (Dystopia). فنجد الفارابى يصف على غرار جمهورية أفلاطون، مجتمع المدينة التى يقصد بالاجتماع فيها التعاون على الأشياء التى تنال بها السعادة الحقيقية فى المستقبل، وذلك فى كتابه آراء فى أهل "المدينة الفاضلة" الذى يستند إلى تصور إسلامى.

ويكتب القديس "أوجستين" كتابه الأشهر "مدينة الله"، كما يصف السير توماس مور (Thomas More) فى كتابه "المدينة الفاضلة" مجتمعا يتمركز فيه الخير العام، والتعليم، والعمل للجميع ويأتى الفرد بعد الجماعة. ثم يأتى بعدهم "دانتي" فى "الكوميديا الإلهية" ثم فرنسيس بيكون Francis Bacon فى كتابه الأطلنطيس الجديدة (New Atlantis) الذى يقدم فيه مجتمع مثالى قائم على العلم

الذى يسعى إلى ضم كل الأشياء الممكنة على جزيرته الخيالية. وبالتالي فهو أول من صاغ فكرة "التقدم". وفى كل هذه المدن الفاضلة وغيرها كان الصراع دائما بين الحاجات الفردية والحاجات العامة والاجتماعية من أجل تحقيق مستقبل أفضل. وهذا الصراع أو المعضلة هو المثير، غالبا، لحضور المستقبل من حيث تعارضه مع الحاضر.

وقد كان للعلماء والكتاب دور بالغ فى تشييد أسس خيال علمى معتمد على منطق وحقائق علمية ومعالجات أدبية، كما عند فرنسيس بيكون فى كتابه الأشهر "أطلنطا الجديدة" الذى صور فيه دولة المستقبل المبنية على قوة الفرد. كما انتشرت الرؤى المستقبلية فى الخيال العلمى وبخاصة عند "جول فيرن" و"إدوارد بيلامى" و"اسحق ازرعوف" و"ه.ج. ويلز" وغيرهم. والتى كان للكثير منها الفضل فى شيوع الفكر المستقبلى وأيضا فى تطوير العديد من التقنيات والأجهزة العلمية والتمهيد لرحلات الفضاء (وسوف نولى الخيال العلمى وكتاباته وإسهاماته عناية خاصة فى جزء قادم من هذا الكتاب حيث نناقش دور الخيال العلمى فى تأسيس الفكر المستقبلى).

وعلى الرغم من أن الناس قد حاولوا التكهّن بالمستقبل منذ زمن طويل كما أوضحنا إلا أنهم لم يفكروا فى المستقبل من قبل بمثل هذا التركيز فى عصرنا هذا، والسبب هو أن الحقيقة "الامبريقية" هى "التغير المثير" فى المجتمع التكنولوجى، وهو تغير جذرى فى الأغلب، وبدرجة غير مسبوقة، وهذا خلق "حاجة" مستمرة من الجهود ليس فقط لفهم هذه الحقيقة، ولكن أيضا لتوقعها وتوجيهها والتحكم فيها إذا أمكن. فهذا التغير المذهل، حجما ومعدلا، اكتسح جميع المؤسسات والأفراد محدثا تطورات هائلة مقارنة بما قبلها. والملفت أن هذا التغير عملية تتغذى على ذاتها، فكل تغير يقود إلى تغيرات أكثر؛ فاختراع جوتنبرج للمطبعة، على سبيل المثال، أدى إلى طباعة كتب

كثيرة، وكثرة الكتب شجعت الناس على تعلم القراءة، ووجود قراء كثيرين، أدى إلى زيادة شراء الكتب، وبالتالي طباعة كتب أكثر. وانتشار المعلومات بشكل واسع شجع البحث العلمي والمعرفة، والتي أدت إلى تقدم واضح في التكنولوجيا. (Cornish,1983)

لذا ، فإن التغيرات الكاسحة هذه أخذت مكانها ليس فقط في الأفكار الموضوعية للإنسان ولكنها امتدت أيضاً إلى تصورات الروحانية وامتدت إلى دوافع سلوكه واتجاهاته نحو العالم الذي يحياه، وفي مكانه الذي يعيش فيه (Fedoseyev,1983,8)، مما سبب العديد من المشكلات والأزمات الفردية والمجتمعية، فالمؤسسات المجتمعية التقليدية عجزت عن أخذ المبادرات الإيجابية التي تجعلها قادرة على التعامل مع التغير ومتطلباته المعقدة والمتزايدة التعقيد، وذلك بسبب إرث الماضي وتراكماته السلبية على قدرة هذه المؤسسات على أخذ المبادرات. ففي التعليم مثلاً نجد أن متخذه القرارات وصانعو السياسات التعليمية نادراً ما يأخذون بعين الاعتبار النظر إلى المستقبل في مداه الطويل ومتطلباته في أفعالهم أو عدم أفعالهم وقراراتهم، كما لا يلتفتون إلى الطبيعة البينية (Interdisciplinarity) لمشكلات التعليم، فهناك تشابكات وتقاطعات في التعليم وباقي قطاعات المجتمع، وبينه وبين التطور التعليمي في العالم لا يمكن تجاهلها أو التقليل من شأنها، كما أن البعض منهم يمتلكه هواجس مستترة توجهه لافتراض بديل للأزمة المطروحة وهو بذلك يعادى التخطيط في صورته الاستراتيجية الفعالة. والأكثر خطورة هو أن هؤلاء يفترضون أن كل الحلول امتداد وتقليد للماضي، وهم بذلك يعادون التقدم ويغلقون على المجتمع وعلى نظامهم التعليمي باب الإبداع حيث أن مجتمع التغير لا يمكن تصوره في منظور "التقليد" بل في منظور "التنبؤ"، ولا يمكن تحقيقه إلا في الحركة، ولا يمكن الحكم عليه إلا في المصير، فبالنسبة

إليه يكون الجمود معادلا للانحطاط والتراجع، ويكون التعلق المحافظ معادلا للعجز. (هيمان، ١٩٨١، ٦٥، 24، Pitages, 1989)

تأسيسا على ما سبق، فإن الجهود المبذولة لدراسة المستقبل، علميا ومنهجيا، تطرح الأسئلة الأساسية حول ما هو "محتمل" وما هو "ممكّن" وفوق كل هذا ما هو "مرغوب" فيه على حد تعبير "موللر" في كتابه "استخدام المستقبل".

وهذا كله يثير بالضرورة تساؤلات كثيرة تجبرنا على التفكير في قضايا أساسية للحياة :

ماذا يفعل الإنسان في الحياة ؟ وكيف نجعل ثقافتنا متوائمة مع بيئتنا ؟

ما هو الشيء الحسن ؟ وما هو الشيء السيئ ولماذا ؟

ما هي مشكلات البشر وكيف يمكن حلها ؟

بل ما هي مشكلات المستقبل الأساسية كيف يحدث التغيير، ولماذا نقلق على المستقبل ؟ ما معنى التاريخ ؟!

وهذه الأسئلة وغيرها تظهر المفاهيم الأساسية المتعلقة بالإنسان والمجتمع والعلاقة بين المجتمع والطبيعة والعالم أجمع، كما أن سرعة التغيير التكنولوجي الحديث وحجم التحديات الاجتماعية الناتجة والمشكلات المترتبة عليها داخل المجتمع، تدعونا إلى التفكير المستقبلي التوقعي المسبق، وذلك لفهم تأثيرات القرارات الحالية على مختلف البيئات في المستقبل، فهناك العديد من القرارات التي تؤخذ اليوم وسوف تنفذ في الغد، والتي سوف يكون لها تأثير على عالم آخذ في التغير لا يلاحظ تغيره إلا قليلا. وقد قادت هذه "الحاجة" إلى التوقع المسبق إلى تزايد الاهتمام المنهجي بالدراسات المستقبلية

والتي أصبحت حركة مرئية خلال العقود الماضية، بل أنها تحولت تدريجيا من مجرد فلسفة إلى منهج وفن وعلم.

٣:١

البدايات المنهجية للدراسات المستقبلية

البدايات المنهجية للدراسات المستقبلية:

إذا كنا قادرين على تتبع الجوانب التأملية والوصفية للدراسات المستقبلية فى الأدب اليوتوبى (المثالى) وقصص الخيال العلمى، كما سبق وعرضنا لذلك، فإن المدقق يستطيع أن يؤرخ للبدايات المنهجية للدراسات المستقبلية مع صدور تقرير "نحو آفاق جديدة" (Towards New Horizons) الذى نشره العالم الشهير "تيودور فون كارمان" (Theodo Von Karman) عام ١٩٤٧ بعد أربعة أعوام من تكليفه من قبل الجنرال "أرنولد" والذى مهد لظهور تراثاً من التنبؤات التكنولوجية أدت كما يقول إدوارد كورنيش (Edward Cornish) إلى قيام "هيئة التنبؤ التكنولوجى بعيد المدى" للجيش الأمريكى استناداً إلى ما أكدته هذا التقرير من أن القدرات التكنولوجية يمكن التنبؤ بها. (Cornish,1983)

على أنه من ناحية أخرى لا نستطيع أن نتجاهل البدايات المنهجية التي ربما تعود إلى جهود اثنان من العلماء والمفكرين، أولهما المفكر الفرنسي "مارك دو كوندورسيه" (Marquis De Condorcet) الذي استخدم في كتابه مخطط لصورة التاريخية لتقدم العقل البشري. (Sketch for a Historical Picture of the Progress of the Human Mind)، والذي نشره عام ١٧٩٣ اسلوبين منهجين في التنبؤ الأول استقرائي (Extrapolation) والثاني التنبؤات المشروطة (Conditional Forecasting)، وثانيهما عالم الاجتماع "س. كولم جليفيلان" (S.Colum Gilfillain) الذي يعتبر أول من درس علم المنهجيات بجدية بدء من عام ١٩٠٧ وأول من صاغ أسما لعلم المستقبل في رسالته لنيل شهادة الماجستير التي قدمها عام ١٩٢٠ لجامعة كولومبيا حيث، اقترح مصطلح ملنتولوجي (Mellontology) المشتقة من كلمة يونانية بمعنى "المستقبل".

على أن هارولد شان H.G.Shane يرى أن أول إنسان قام بالكشف عن المستقبلات البديلة هو الفيلسوف والأديب الفرنسي "قولتير" (١٦٩٤-١٧٧٨) حيث اقترح مصطلح (Prevoyance) ليستخدم لوصف هذه العملية الاستشرافية.

كما كان الأديب الانجليزي هـ. و. ويلز من أشهر كتاب عصره وأبعدهم نفوذا وأكثرهم اهتماما بالقضايا الحضارية وبالتطورات المستقبلية، وقد عكس إنتاجه إعجابه بالعلم، وتفاؤلا بالمستقبل إذا أستطاع الإنسان أن يضبط الطبيعة وأن يحكم نفسه بعقله وجهده.

كما طرح الفيلسوف الفرنسي جاستون برجييه (Gasston Berger) مصطلحا بديلا، ولكنه أقل شهرة، هو (Prospective)، وقد طوره مع زميله

براترند دى جوفينل B. De Gouvenel على أسس مغايرة لنظيراتها فى الولايات المتحدة .

وكذلك جهود "لينين" لتأسيس أول خطط حكومية خمسية فى العالم لكهربية الاتحاد السوفيتى والتي بدأ تطبيقها عام ١٩٢٨-١٩٣١ والتي جعلت التخطيط (النظر نحو الغد بعلمية) مفهوما معترف بأهميته فى كل جزء من الشؤون المعاصرة: فى الحكومة والتعليم والبحث والصناعة وشؤون العمل والأسرة، وزادت أهميته بسبب ضغوط التقلبات الاقتصادية، والتشغيل الآلى، وعدم التكافؤ التعليمى، والتضخم الحضرى، وتلوث البيئة، الأمر الذى جعل الدراسات الموجهة نحو المستقبل تحظى باحترام جديد وكبير بسبب التكاليف الباهظة التى تنتج من إتباع سياسة التعامل مع المشكلات عندما تظهر، فإن تنامي هذه التكاليف أكسب التخطيط للمستقبل أهمية كبيرة، إلى الحد الذى أدى إلى ظهور مجلة الإنجليزية فى أواخر الثلاثينيات أطلق عليها؛ الغد: مجلة المستقبل Tomorrow: The Magazine of the Future هذه المجلة التى حملت الدعوة لدراسة منهجية للمستقبل واقترحت فى أحد أعدادها عام ١٩٣٨ إلى إنشاء "وزارة للمستقبل" (Ministry of the Future) يتولاها وزير تكون مهمته جمع البيانات والمعلومات من كافة أنحاء العالم وتنظيمها فى جداول والملاءمة بينها ومقارنتها وحسابها واستخراج التأثيرات التى ستتركه آخر التطورات والمستجدات والاكتشافات على الجنس البشرى.

وأيما كان الأمر، فإن الشيء المهم هو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية هى المحدد الحقيقى للعمل المنهجى الساعى لدراسة وفحص المستقبل وبدائله. وتعتبر مؤسسة راند (RAND: Research and Development) هى الراعى الأكبر للدراسات المستقبلية المنهجية. هذه المؤسسة التى أنشأتها شركة دوجلاس للطائرات عام ١٩٤٦ ثم تعهدتها مؤسسة فورد بعد ذلك

لتصبح غايتها المعلنة : "تعزيز وتنمية الغايات الخيرية والتعليمية والعلمية المكرسة بشكل كامل لتحقيق الرفاهية العامة وأمن الولايات المتحدة".

وعن طريق هذه المؤسسة، التي امتلكت قدرا كبيرا من الحرية فى التعرض للمشكلات المجتمعية والبحثية، تمكنت عن طريق تطبيق الطرائق العلمية والبحثية المتطورة، من التواصل إلى ابتكارات علمية وتكنولوجية واجتماعية مثيرة تعتبر نواة لنوع جديد من المؤسسات الفكرية التى أطلق عليها "مصانع الفكر" والتي تفرعت عنها نظم صغيرة سميت بـ "خزانات الفكر"، والتي اتبعت مناهج ووسائل جديدة فى محاولة للسيطرة على أحداث المستقبل واستشرافه، كما أسهمت هذه المؤسسة فى إفراز عددا كبيرا من كبار المستقبلين. وقد قامت جهود هذه المؤسسة وخزانات ومصانع الأفكار بها على التعاون الناجح بين كل من النحاتين، والمهندسين، والرسميين، وخبراء العقل الالكتروني، والشعراء، والطبيعيين، واللغويين، والنفسانيين، وكتاب القصص، والعلماء السياسيين.

على أنه باستمرار وطوال فترة الأربعينات والخمسينات كانت كافة المحاولات فى هذا الصدد مرتبطة الصلة بنمو التخطيط الحربى العسكرى حيث أعطت مؤسسة راند ومعها مشروع مانهاتان (Manhattan Project)، وغيرهم رعاية كبرى لبناء المخططات الخاصة بانتشار القوة المسلحة، وتطوير برامج الفضاء-فيما بعد- مع ما صاحبه من ضرورة التفكير طويل المدى فى كيفية تحقيق أهداف هامة مثل: الهبوط على سطح القمر، وكيفية تبرير مثل هذه الرحلات اجتماعيا واقتصاديا. كما ساهمت مؤسسة راند على وجه التحديد فى تطوير تقنية جديدة هى ما أطلق عليه تقنية السيناريو التى كان للعالم هرمان كاهن (Harman Kahn) الفضل فى ظهورها عندما طرح

فى رسالته عن "الحرب النووية-الحرارية" أسلوبا لتحليل العلاقة بين تطور الأسلحة والاستراتيجية العسكرية ولدراسة العواقب المحتملة للصراع النووى.

وكذلك جاءت محاولة العالم الرياضى "أولف هليمير" (Olaf Helmer) الذى نشر مع زميله، الباحث فى مؤسسة راند، نيكولاس ريتشر (Nicholas Reaquet) عام ١٩٥٩ دراسة عن "نظرية المعرفة للعلوم غير الدقيقة" قادت إلى قاعدة فلسفية للتنبؤ هى أن شهادة الخبراء مسموح بها فى الحقل التى لم تتطور بعد إلى درجة أن يكون لها قوانين علمية. وسعيا نحو تطوير هذه القاعدة اشترك مع زميله فى راند "نورمان دالكى" (Norman Dalkey) فى وضع أساس نظرى لاستخدام رأى الخبراء فى التنبؤ من خلال أسلوب أسماء "دلفى" (Delphi) نسبة إلى معبد دلفى فى أثينا القديمة ثم طوره بعد ذلك مع زميله فى راند أيضا المهندس "ثيودور ج جوردون" (Theodore J.Gordan).

وهذه التقنية هى التى فتحت الباب على مصراعيه للدراسات والبحوث المستقبلية فى كافة المجالات والتخصصات (والتي سوف نوليها أهمية خاصة فى جزء تال).

وعموما فقد أصبحت دراسات المستقبل وبحوثه فى ظل هذا السياق المحموم نحو التفوق والهيمنة العسكرية بمثابة علم ثانوى أو درع للاستراتيجية العسكرية الأمريكية ومع أوائل ستينيات القرن العشرين ازدادت دراسة المستقبل مكانة واهتماما بشكل مضطرب بعد ما كان ينظر إلى العالم المهتم بالمسائل المستقبلية كأنه "زنديق" أو شيئا بين "العراف" أو "كاتب قصص الخيال العلمى".

وفى أوروبا قدم أيضا عالم الاجتماع الفرنسى "برتراند دى جوفينيل" (Bertrand de Jovvenel) كتابه الذى نشره عام ١٩٦٤ تحت عنوان "فن

التخمين (Art of Conjecture) والذي قدم فيه أساساً منطقيًا وفلسفيًا لهذا المجال. وشارك "دي جوفينيل" مع مؤسسة فورد الأمريكية في مشروع أطلق عليه المستقبلات الممكنة (Futuribles)، وفي العام نفسه نشر العالم الإنجليزي "دنيس جابور" (Dennis Gabor) كتابه اختراع المستقبل (Inventing the Future). ثم كان كتاب "ثيودور ج. جوردون" بعنوان (The Future). "الذي نشره عام ١٩٦٥".

وتزايدت الكتابات لاسيما من جانب علماء اجتماع أمريكيان أهمهم "دانيال بل" (Deniel Bell) في مجلة المصلحة العامة (The Public Interest)، ثم كونت الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم لجنتها عن "عام ٢٠٠٠" لتتوقع النماذج الاجتماعية أو لتصميم مؤسسات جديدة، ولتقترح برامج بديلة، ويعتبر تقرير اللجنة الذي نشر في عام ١٩٦٧ أول دراسة مستقبلية واسعة النطاق في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان يصاحب هذه الإصدارات سيل من الكتب والمقالات بالفرنسية والألمانية والهولندية.

على أن السياسي الألماني (أوسيب فلختايم Ossip Flechthiem) هو أول من صك مصطلح "علم المستقبل" في الأربعينيات من القرن العشرين حيث استخدم هذا المصطلح (Futurology) على أنه بحث عن منطق المستقبل بنفس الطريقة التي يكون فيها التاريخ بحثًا عن منطق الماضي، وهدف إلى تطبيقه على التخطيط للمشروعات لتشجيع المجتمعات على أن تصبح أكثر توجها نحو المستقبل. فصياغة "فلختايم" لمصطلح علم المستقبل كما يقول "ماسيني" (Masini, 1987, 56-57) هي صياغة لعلم في حد ذاته، والذي يحاول من خلال إسقاط الحاضر على المستقبل تحديد التطورات والاتجاهات، وتمييز ما يمكن تحاشيه عن ما لا يمكن تحاشيه. "فلختايم" كان يعتقد أنه بواسطة هذا التمييز من الممكن البحث عن نتائج الماضي والحاضر في المستقبل. وقد كان

استخدام "فلختايم" لهذا المصطلح سياسيا حيث قصد به إدانة الماركسية تحقيقاً للأهداف العسكرية الأمريكية في ذلك الوقت.

كما استعمل الباحث الهولندي "فريد بولاك" Fred Polak مصطلح التكهّنات (Prognostics) للإشارة إلى مجموعة من الاتجاهات العقلية التي تركز على المستقبلات الممكنة والمرغوب فيها. وقد كان "بولاك" مهتماً بقدرة الناس على صياغة صور المستقبل على وجه الخصوص، وقد انتقد "بولاك" تسمية "فلختايم" للمجال بعلم المستقبل على أساس أن المستقبل أمر مجهول فكيف نرسي علماً على المجهول. (موسوعة العلوم السياسية، ٩٠٩، Encyclopedia Americana, 209)

وفي الجهة المقابلة تبلور مصطلح موازى للمصطلحات السابقة، وإن كان يلتقي معها في قواعد الاستقرار، وهو مصطلح (Progenosis) وهو المقابل الاشتراكي لعلم المستقبل أو الدراسات المستقبلية.

وخلف هذا المجهود المنشور على العامة هناك عمل أقل انتشاراً قامت به سمي بمؤسسات النصّح (The Advice Establishments) وهي جماعات من العلماء الطبيعيين والإنسانيين يعملون في مجال استشارية وفرق للدراسة، وهيئات لجمع المعلومات، وهم منتجو أفكار لصناع سياسة المجتمع، كما في هيئة عام ٠٠٠ الأمريكية التي رأسها "دانيل بيل" والذي كان يعمل وفريقه مع أكاديمية الفنون والعلوم الأمريكية، وكذلك هيئة التشغيل الآلي (Automation Commission)، ومجموعة المستقبلات في فرنسا، وغيرها، ولكل هذه الجماعات الهدف الجوهرى نفسه: وهو تقديم الإرشاد بشأن المستقبل بوصفه أرضية لتكوين السياسات وقد ظهرت مراكز بحثية كبرى في أمريكا إلى جانب: مؤسسة RAND، وهي معهد هرسون، ومعهد ستانفورد للبحث، ومعهد المستقبل، والتي كان لها فضل تعريف العامة بعلم

المستقبل من خلال كتابات "هرمن كاهن" (Herman Kahn)، ووليم هارمن (W.Harman)، وروبرت ثيوبولد R.Theobold، وهليمير، وجوردون بالإضافة إلى دانييل بل D.Bell وآخرون.

كما بلغت الحركة المستقبلية ذروتها السياسية عندما أنشئت سكرتارية للدراسات المستقبلية عام ١٩٧٣ تابعة لرئاسة الوزراء في السويد والتي كان لها فضل تقديم عدد غير محدود من الدراسات المستقبلية الهامة لاسيما في مجالات التعليم والأمن القومي السويدي.

ولقد تأثر بعض الصحفيين الجادين تأثرا كبيرا بهذا السيل من الدراسات الموجهة نحو المستقبل حتى أنهم تبنوا القضية. وخاصة ألفين توفلر الذي نعتبره "عميد الفكر المستقبلي الشعبي"، وقد بدأ بمقالة هامة في صيف عام ١٩٦٥ في مجلة Horizon بعنوان: "المستقبل سبيلا للحياة". وكذلك "المقالة الطويلة في مجلة "Time" والتي نحت فيها مصطلح "علماء المستقبل" (Futurists) ليعبر عن البارزين في عملية تأسيس ودفع هذا المجال البحثي، وتلاحقت كتاباته حتى الآن من خلال أشهر كتاباته هي ثلاثيته: صدمة المستقبل (١٩٧٠)، والموجة الثالثة (١٩٨٠)، وتحولات القوة (١٩٩٠) وكذلك السلسلة التليفزيونية الأمريكية التي قدمها "ولتر كرونكايت" في موضوع "القرن الحادي والعشرين" في منتصف الستينات.

وقد ترتب على كل ما سبق ظهور مسعى جاد في العالم وخاصة في الولايات المتحدة لتأسيس عدد من المعاهد والمراكز البحثية الكبرى الموجهة نحو دراسة المستقبل، تشبه إلى حد ما المؤسسات غير الربحية، على نسق مؤسسات راند (RAND)، ومعهد هدرس، ومعهد ستانفورد للبحث، ومعهد المستقبل، فإنشيء معهد فينا في النمسا (Institute FurZuknflsfragen) وجمعية مستقبل العالم The World Society في واشنطن العاصمة عام

١٩٦٦ التى أصدرت فى فبراير عام ١٩٦٧ دورية هامة مازالت تصدر حتى الآن وهى (The Futurist). وهذه الجمعية مسؤولة إلى حد كبير عن ظهور المشاركة الشخصية فى حركة المستقبليات فى أمريكا الشمالية، فتحت رعايتها تم عقد المؤتمر العالمى الأول للمستقبل فى "تورنتو" بكندا فى يوليو عام ١٩٨٠ والذى حضره أكثر من ستة آلاف عالم (Encyclopedia Americana, No., 12, 209).

ويمكن أن نطلق أسم "صناعة المستقبل" (The Futures Industry) على كل هذه الأنشطة مع تنوع مداها واختلاف مداخلها وتسير أنشطة هذه الصناعة بسرعة كبيرة ومتزايدة فى عشرات بل مئات المؤسسات فى أركان كثيرة من العالم حيث توالى الاهتمام بالدراسات المستقبلية فى كل المؤسسات والمعاهد البحثية والأكاديمية، وتم تطوير برامج ومناهج أكاديمية مستقبلية فى الجامعات الأمريكية والعالمية، كما اهتمت شركات مثل I.B.M، واكسن، وشل، وجنرال إلكتريك، و"بل" بالدراسات المستقبلية بعيدة المدى ليس فقط من الناحية التكنولوجية، ولكن أيضا من الناحية الاجتماعية، ومن ثم تأكد الاهتمام بالمتطلبات المتغيرة للمجتمع. (kurt & Rescher, 1969)

ونستطيع أن نؤرخ لبدء الاهتمام الشعبى الواسع بالدراسات المستقبلية ومجالاتها بتاريخ صدور تقرير "دينيس ميدوز" وزملائه فى معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (M.I.T) والمسمى "حدود النمو" (The Limits to Growth) والذى صدر عام ١٩٧١ تأسيسا على دراسة أجريت بواسطة "نادى روما"، وهو تجمع دولى لقيادات التخصصات والمهن العلمية.

وقد ركز هذا التقرير على الفروض المستقاة من نموذج كمبيوترى صاغه العالم الأمريكى جى فورستر Jay G. Forrester لتفاعل الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية العالمية المتعددة.

وقد أظهر هذا التقرير نظرة "مالتوسية متشائمة" تقول بأن النظام العالمي سوف ينهار إذا ما استمر كل من النمو السكاني، والتوسع الصناعي، والتلوث، مصحوبا بالنقص في إنتاج الغذاء، ونضوب الموارد الطبيعية بنفس المعدلات الحالية. ولموازنة تلك الاتجاهات طالب التقرير بثورة نمطية مثل ثورة "كوبرنيكوس" لإعادة تقييم الاعتقاد في النمو اللانهائي، والقبول الضمني لإهدار الموارد. وبالإضافة إلى معدل نمو سكاني صفر في المائة (٠٪)، وتثبيت الإنتاج الصناعي. كما اقترح التقرير أيضا زيادة التحكم في التلوث، وإعادة استخدام الموارد، وتصنيع البضائع الأكثر تحملا، والتي يمكن إصلاحها، والانتقال من بضائع المستهلك إلى الاقتصاد الأكثر توجها نحو "الخدمات".

وعموما فإن هذا التقرير (حدود النمو) قد عالج التكنولوجيا بطريقة جامدة، مما جعل دورها في رفع درجة الوعي بمشكلات البيئة دوراً متناقضا جدا كما انتقدت هذه الدراسة بشأن النماذج المستخدمة فيها والطبيعة الذاتية للتفسير للأسقاطات المبنية على تلك النماذج.

على أنه قد ظهرت خطوط أخرى لتلك الدراسات في نفس الوقت؛ كالتحذير من النتائج طويلة المدى من النمو السكاني، والمؤلفات المتزايدة عن مجتمعات ما بعد الصناعة، وأهمها كتاب دانيال بل عن قدوم مجتمع ما بعد الصناعة : مغامرة في التنبؤ الاجتماعي (١٩٧٣). وأعيدت طبعته في عام ١٩٧٦. (D.Bell, 1976)

وقد ظهرت مجموعات هامة مثل المستقبليون في باريس دعمت خبرتها. ولكن الصبغة السائدة لأبحاث المستقبل في الستينات والسبعينيات كانت هي التطور الحتمي التكنولوجي القائم على النماذج الرياضية والتقنيات الكمية.

كما اتجهت تحاليل ما بعد الثورة الصناعية للاعتماد على الأفكار الخاصة بحتمية تطور الميكنة الصناعية ومضامينها. وبالرغم من اعتراف علماء المستقبل أنفسهم، عموماً، بتلك الصعوبات فإنهم يؤكدون على التقدم المتزايد لتقنياتهم ونماذجهم التحليلية المستقاة من ميادين الرياضيات والاقتصاد وعلم البيئة وعلوم الكمبيوتر (The Industrial Encyclopedia of Edu.).

إن فمع بواكير السبعينات اكتملت ملامح الدراسات المستقبلية وأخذت مكانها فى التأثير فى رسم السياسات والاستراتيجيات المحلية والإقليمية والعالمية. وظهرت مجموعات هامة مثل المستقبلين فى باريس، كما أصبحت حركة الاهتمام بالدراسات المستقبلية "حركة مرئية"، وتحولت من مجرد فلسفة أو منهج إلى علم قائم بذاته، له منطقة الخاص، ومناهجه، وتقنياته، وأنشئت له العديد من الهيئات والمؤسسات والمجالس والمنتديات المستقبلية فى مختلف بلدان العالم، حتى بلغ عددها عام ٢٠٠٢ أكثر من ٩٠٠ مؤسسة منتشرة فى بلدان العالم.

كما ظهرت منذ السبعينات المؤسسات الإقليمية والعالمية المعنية بدراسة مستقبل البشرية، وأشهرها على الإطلاق "نادى روما" وهو تجمع دولى لقادة كل تخصص علمى وكبار مفكره، الذى أصدر أكثر من خمسة تقارير عالمية تتعلق بمستقبل البشرية فى القرن العشرين، وقد اتسم أغلبها بالتشاؤم نظراً لاعتمادها على نماذج ومنهجيات تكنولوجية بحثية مدت الحاضر للمستقبل. وهناك مؤسسة "باريلوشى" فى الأرجنتين التى تحفظت على تقرير "حدود النمو" وأصدرت تقريراً مضاداً أسمته "كارثة أم مجتمع جديد؟" كما قامت الأمم المتحدة بتطوير نموذج عن مستقبل التنمية فى العالم واستراتيجياتها. وإلى جانب ذلك ظهرت دراسات جادة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الأوروبية OECD، ومنظمة الزراعة العالمية FAO

وغيرها من التقارير التخصصية، وإلى جانب هذا ظهرت دراسات جادة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الأوروبية (OECD) واليونسكو (UNESCO) ... الخ، وكلها تتناول مستقبلات العالم بصورة إما كلية إجمالية أو قطاعية بمنهجية تكنولوجية أو اجتماعية أوهما معا، وقد اقترن نشر هذه التقارير بعقد ندوات ومؤتمرات عالمية وإقليمية للتباحث حول مستقبل العالم.

وقد قاد هذا الاهتمام الكثيف بدراسة المستقبل التربويين في مختلف بلدان العالم، إلى مراجعة ونقد نظمهم التعليمية ووضع برامج ومشاريع إصلاحية مستقبلية لها، مؤسسة على دراسة المستقبلات البديلة للعالم ولمجتمعاتهم. فظهرت تقارير كتقرير أمة في خطر (Nation at Risk) عام ١٩٨٣، وهو التقرير الذى أنتقد نظام التعليم الأمريكى ودعا إلى التحول إلى سياسات واستراتيجيات مستقبلية جديدة لمحاولة اللحاق بباقي دول العالم التى تتفوق على الولايات المتحدة تعليميا، وثلت هذا التقرير تقارير أخرى فى الولايات المتحدة واليابان وفرنسا وإنجلترا وألمانيا الغربية. كما صدرت عن المؤسسات العالمية عدة تقارير عن التعليم أهمها تقرير نادى روما بعنوان: "لا حدود للتعليم - عبور الفجوة الإنسانية". هذا إلى جانب التقارير الإقليمية المتنوعة.

وقد تناولت هذه المنظمات والمؤسسات مستقبلات العالم بصورة كلية إجمالية أو قطاعية بمنهجيات تكنولوجية واجتماعية أوهما معا. كما عقدت الندوات. ففي عام ١٩٦١ أسس هيرمان كاهاان Herman Kahn معهد "هدسن"، كما توسعت مؤسسة RAND فى تقديم النصائح فى مجال المستقبلات وصدرت تقارير مستقبلية استخدمت أساليب حدسية جديدة مثل دلفى، ومصفوفة التأثير المتقاطع، والعصف الذهنى، وبيرت PERT

وغيرهما. مما شكل إطار منهجياً واسعاً ومتيناً للدراسات المستقبلية، وساهم في تطبيقها في شتى مجالات المعرفة.

الجزء الثانى

الأطر النظرية و المفاهيمية للدراسات المستقبلية

١:٢

ماهية الدراسات المستقبلية وأهدافها

كشف التحليل التاريخى الموجز السابق لتطور البحوث والدراسات المعنية بدراسة المستقبل عن وجود مترادفات عدة تستخدم لتدل على نفس المعنى، وإن كانت ليست بنفس الدرجة من الشيوع ولا بنفس القبول الأيديولوجى، فهناك علم المستقبل (Futurology)، ومصطلح بحوث المستقبليات (Futures Research) دراسات البصيرة (Foresight Studies)، وبحث السياسات (Policies Research)، والتنبؤ التخطيطى (Prognosis)، والتحركات المستقبلية (Futures Movements)، المنظور أو المأمول المستقبلى (Prospective)، والتنبؤ المشروط (Forecasting)، والمستقبلية (Futurism) .. الخ، ومعظمها يشير بدرجات متفاوتة إلى محاولات تكنولوجية أو اجتماعية أو الاثنين معا لرسم صور للمستقبل تمهيدا للسيطرة عليه.

ولعل هذا التنوع فى التسمية راجع إلى افتراق فى النشأة التاريخية والأيديولوجية لتلك الدراسات كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

لذا ، فإن التسمية الشائعة لهذا العلم وهى "علم المستقبل" والتي وفدت (كما أوضحنا) من الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٤٤ على يد الكاتب والسياسى الألمانى "أوسيب فلختايم" الذى استخدمه فى إدانة الماركسية تحقيقاً لأهداف العسكرية الأمريكية فى ذلك الوقت، قد وجهت فى منتصف الخمسينات بطرح الفيلسوف الفرنسى "جاستون برجيه" وزميله عالم الاجتماع الفرنسى و"براتراند دى جوفنيل" مصطلحا بديلا هو "المأمول" أو "المنظور المستقبلى" (Prospective) وقد طوراه على أسس مغايرة لنظيراتها فى الولايات المتحدة، حيث يمكن وصفه باعتباره ناشىءا من التأثير المحدد للماضى والحاضر من ناحية، وخيارات واردة مع فعل الحاضر من ناحية أخرى. وبالتالي فهو يتلاءم تماما مع هؤلاء الذين يدرسون المستقبل من وجهة نظر التغير؛ فالمفهوم كان يأمل أن يمدنا بميكانيزم عملى لتنمية التصورات الإيجابية عن المستقبل التى من الممكن أن تكون مرتبطة بالحاضر، وتخدم كفاءة للعمل. وهكذا يصبح العمل أكثر فاعلية لاستناده إلى نموذج واضح وفعال. ومن ناحية أخرى إيديولوجية طرحت الدول الاشتراكية (سابقا) مصطلحا مقابلا لعلم المستقبل هو مصطلح التنبؤ التخطيطى.

ولعل كل هذه المحاولات أدت إلى تعددية التسمية، إلا أن مفهوم "الدراسات المستقبلية"، هو الأكثر قبولا الآن فى العالم، يليه مفهوم البحوث المستقبلية (Futures Research)، باعتبار أن مصطلح علم المستقبل-الأكثر شيوعا فى الغرب- يواجه بعاصفة من الانتقادات فى مقدمتها؛ كونه يلون دراسة المستقبل بالطابع البراغماتى التكنولوجى الأمريكى دون التفاوت للجوانب القيمة والاجتماعية، وكذا عدم تحقيقه لشروط العلم إذ أنه يركز على المعرفة فقط دون ماعداها بالإضافة إلى تشكيله من الانتقادات الأخرى، فى حين أن مفهوم المستقبلية (Futurism) يعترض عليه لكونه مفرطا فى معاداته

لكل ما هو تقليدى مألوف ولكونه يمثل اتجاها يؤمن بالمادة ويرى فيها طاقة الحياة ويعيد السرعة والآلة، فهو يدخل فى باب الفنون أكثر منه فى باب العلوم حيث أنه يمثل فى الأدب والفن نقیضا للاتجاهات التعبيرية والطبيعية. أما باقى المصطلحات فلا تتمتع بالاحترام الذى يحظى به مفهوم الدراسات المستقبلية ومن هنا فإننا سوف نعول عليه باستمرار. فالدراسات المستقبلية عند جون "ماكهل" مثلا تمثل تخصصا علميا يتضمن كل صور ودراسات المستقبل، من استقراء الاتجاه إلى المدينة الفاضلة (يوتوبيا)، فى حين أنها تتجه عند أريك "جانتش" إلى التنبؤ المشروط من منظور إثبات احتمالى وعلمى نسبى، وكل هذا يتعلق بالخيارات والمترتبات الخاصة بالمشكلات المرتبطة بالمستقبل..فالتنبؤ المشروط هنا يرتبط، كما يقول "ماسينى" بمبدأ: ماذا..إذا، أو ماذا سوف يحدث إذا..؟ إذن ففى هذا التعريف إثبات وخيارات.. ومترتبات للخيارات فى علاقتها بمشكلات المستقبل.

كما أن "شان" (Shane) ينظر للدراسات المستقبلية على أنها تخصص علمى جديد يختص بصقل البيانات وتحسين العمليات، التى على أساسها تتخذ القرارات والسياسات فى مختلف مجالات السلوك الإنسانى مثل الأعمال التجارية والحكومية والتعليمية، والغرض من هذا التخصص مساعدة متخذى القرارات وصانعى السياسات على أن يختاروا بحكمة- فى إطار أغراضهم وقيمهم- من بين المناهج البديلة المتاحة للفعل فى زمن معين. وبالتالي فإن بحوث المستقبلات لا تتضمن فقط دراسة معلومات الماضى والحاضر والاهتمام بها، ولكنه يتضمن أيضا استحضار واستشراف المستقبلات البديلة الممكنة والمحتملة واختيار البديل المرغوب منها، ثم التخطيط والعمل على تحقيقه، وهى مسألة تحتاج إلى جهد شاق ومكثف.

وتوسع الجمعية الدولية للمستقبلات من بين مفهوم الدراسات المستقبلية على أساس طبيعتها من خلال أربعة عناصر رئيسية هي :

- إنها الدراسات التي تركز على استخدام الطرق العلمية في دراسة الظواهر الخفية.
- إنها أوسع من حدود العلم؛ فهي تتضمن الجهود الفلسفية والفنية جنباً إلى جنب مع الجهود العلمية.
- إنها تتعامل مع نطاق لبدائل النمو الممكنة وليس مع إسقاط مفردة محددة لمستقبل.
- إنها تلك الدراسات التي تتناول المستقبل في آفاق زمنية تتراوح بين ٥ سنوات وخمسين عاماً.

تخلص من ذلك إلى أن الدراسات المستقبلية أو ما يرادفها يمكن أن تندرج ضمن ما يسمى ببحوث الفعل (Action Research)، أي أنها دراسات موجهة في اتجاه عمل معين يختص بالتفكير فيما نريد أن يكون عليه في المستقبل وفقاً للمعايير التي نرتضيها، ومن خلال بعد زمني طويل، بغية مساعدة صناع ومتخذي القرارات السياسات.

وفي هذا السياق ينبغي التفرقة بين حضور مفهوم المستقبل في الخطابات المستقبلية المعاصرة.

فالمستقبل منظور إليه من داخل الخطاب المستقبلي البراغماتي هو امتداد للماضي والحاضر، بل هو محكوم بهما ولدراسته يتم التركيز على الاتجاهات الأوربية، معنى مختلفاً مابيناً، فهو تجاوز مبدع للماضي والحاضر أو انقطاع عنهما، ويعتمد في قراءته للمستقبل على نظرة كلية للتطور الاجتماعي تأخذ في اعتبارها صراعاته الإيديولوجية والقيمية والطبقية.. الخ،

لذا فهو يعتمد على التنبؤ الاجتماعي، ويستهدف توسيع دوائر الاختيار الأخلاقي، وبالتالي فالخطاب المستقبلي النظري يعبر عنه أفضل تعبير "رجاء جارودي" في قوله: أنه ليس من مستقبل حقيقي ولا من ابتداء حقيقي للمستقبل إلا من التفوق والتسامي، أي من منظور القطيعة بينه وبين ما سبقه، وتجاوز الحاضر لا يكون المستقبل الحصيلة والنتاج للقوى الفاعلة في الماضي فحسب، بل يكون انبثاقا شعريا لما هو جديد حقا، وخلقاً لشيء لم يكن متوقعا ولا محتملا بهذه الطريقة وحدها نستطيع أن نبثدع المستقبل الذي سيكون بل المستقبل الذي نصوغه نحن ونصنعه .

وتتخذ دراسة المستقبل أحد سبيلين أولهما؛ ينطلق من الموقف الراهن (الحاضر) بتاريخه السابق ليسقطه على المستقبل ليسوق لنا مشاهد أو سيناريوهات اتجاهية هي امتداد للماضي والحاضر. وهذا النوع يعرف بالمقارنة الاستكشافية أو الاستقرائية، والنوع الثاني والمسمى بالمقارنة الاستهدافية أو المعيارية، فعلى العكس من سابقه، يبدأ ببعض المواقف والأهداف المستقبلية المرغوبة أو المسلم بها. ويرجع إلى الخلف ليحرك مسالك ملائمة للانتقال من الحاضر إلى المستقبل المأمول.

ويجب أن نؤكد مع "مارثينو" (Martino) على أن الطرق الاستكشافية والمعيارية ليست ضد بعضها أو في مواجهة بعضها أو أن إحداها بديل للأخرى. فالمقاربة المعيارية لمستقبل معين مرغوب فيه تبنى عادة على مقارنة حدسية استكشافية تدعى أن المستقبل المذكور يمكن تحقيقه. وبالمثل فإن مقارنة حدسية-معيارية تدعى أن الناتج سوف يكون مرغوبا فيه أو عنه إذا تم تحقيقه.

فالمقاربات الاستكشافية تكون دراساتها على أساس المعرفة المتوافرة لدينا عن الماضي والحاضر، فنحن نعرف مثلا أن إزالة الغابات تعمل على

تآكل الأراضي المزروعة مع حدوث مضاعفات خطيرة للدورة البيولوجية المستقبلية كلها. وفي المناطق التي يتم فيها إزالة الغابات يمكننا التنبؤ بالمستقبلات الممكنة والمحتملة والمرغوبة في ضوء الأراضي المزروعة المفقودة. ونحن يمكن أن نقوم بنفس الشيء إذا خططنا لإيقاف إزالة الغابات ولبدء عملية لإعادة زرعها من جديد.

أما بالنسبة للمقاربات المعيارية فنجد مثالا لذلك في هدف مثل نشر التعليم الابتدائي بين جميع السكان العرب، وسوف نعمل عكسيا بدراسة الفعل الضروري لتحقيق هذه النتيجة خلال خمس إلى عشر سنوات أو أكثر، فهذه الدراسات هي اقتراحات للفعل وتقرب من التخطيط طويل المدى كما يرى "هليم".

وعموما فإن المقاربة الاستطلاعية أو الوصفية تتسم بأنها امتدادية غير مبدعة، فهي تعيد إنتاج الحاضر في تحليلها النهائي-أو أقرب إلى ذلك- في حين أن المقاربة الاستهدافية مبدعة، ولكنها قد تجنح إلى الخيال المفرط، وكلتا المقاربتين تشوش صورة المستقبل.

ولعل هذه الإشكالية دفعت إلى التماس مقاربة ثالثة، هي في الحقيقة مركب من المقاربتين الاستكشافية (الأكثر دقة) والمعيارية (الأكثر خيالا) يعظم من مزايا كل منهما. ولعل مدخل الرؤية الاستراتيجية كان هو المسجد لهذه المقاربة المركبة.

وإزاء هذا كله بدأت المستقبلات وبحوث السياسات تتحول شيئا فشيئا من مجرد كونها إسقاطات خطية والتي تمد الماضي في المستقبل وتشكله في إطار حتمي تكنولوجي غالبا. كما ظهرت في التقارير الأولى الأمريكية خاصة، إلى التأكيد على مفهوم المستقبلات البديلة الذي يتحرر قليلا من

الماضى ليسهم فى صياغة أكثر من مستقبل ممكن، ويكشف عن إمكانية أن المستقبل يمكن ابتكاره، أو على الأقل التأثير فيه، أما التطور الثالث فى حركة المستقبليات فكانت مرتبطة بابتداع مفهوم التأثيرات المتقاطعة للمستقبلات البديلة، والتى أصبحت بمقتضاه تلك المستقبلات متفاعلة مع بعضها البعض وفقا لنموذج معقد يتم من خلاله اتخاذ القرارات المختلفة. أما التطور أو الاتجاه الرابع والسائد حاليا، فيقوم على محاولة التحكم فى المستقبل وتغييره، عن طريق ابتداع أشكال أو مروحة من المستقبلات الممكنة وتحويلها إلى أخرى محتملة وتطويرها إلى ثلاثة مرغوبة يمكن التخطيط لتحقيقها بأشكال متعددة.

وتتبلور فى الآفاق ملامح اتجاه خامس فى سبيله إلى التشكيل، يتمثل فى التركيز بكثافة على عنصرى الخيال والإبداع فى تشكيل مشاهد المستقبل، كرد فعل للاحباطات فى النماذج الاجتماعية السائدة، خاصة فى العالم النامى. ولعل أسلوب الرؤية الاستراتيجية جزء من هذا التوجه الواعد.

أهداف دراسة المستقبل :

وإذا تعمقنا بدراسة المستقبل والتفكير فيه فيجب أن تكون أهدافنا من ذلك، كما تتحدد أهداف دراسة المستقبل والتفكير فيه عند روى أمارا وهى ستة أهداف أساسية هى:

- تحديد وفحص دراسة المستقبلات البديلة: وهذا يعنى أن الدراسات المستقبلية توضيح مفيد للمستقبل لابد أن يحاول تعريف طبيعة المستقبل لا تقوم على فكرة التنبؤ لأن التنبؤ يعنى ضمنا الوصول إلى مستقبل وحيد محدد سلفا ومعروفا مسبقا، وهذا شيء مرفوض فى الدراسات المستقبلية تماما، فهى تؤكد بدلا من ذلك على التصورات الممكنة وعلى خياراتها،

وبنى أهدافها. وبشكل أساسى تركز على مجموعة المسارات الناشئة، وغير المركز عليها، والتي قد تستخدمها فى الوصول إلى المستقبلات البديلة.

- توصيف درجة عدم اليقين المصاحبة لكل احتمال أو مستقبل بديل: فإذا اتفقنا أن هناك بعض المستقبلات أكثر احتمالا من بعضها الآخر وهذا أمر بديهى. فإن أى توضيح مفيد للمستقبل لابد أن يحاول تعريف طبيعة المستقبل ودرجة عدم اليقين من خلال التركيز على العوامل التى يمكن أن تعدل هذه الأمور التى يمكن الوثوق بها. وغالبا ما تمثل هذه الجهود مرحلة مبكرة من وضع النموذج.
- تحديد المناطق الحاكمة التى تمثل إنذارات أو تحذيرات من مستقبلات معينة: وذلك لأن دراسة المستقبل تهتم أساسا بالتعرف على العديد من المفاتيح الممكنة المتقدمة حول التغيرات المتطورة. ونحن نريد معرفة ماذا نبحث؟ وماذا نراقب؟ وما الإشارات التحذيرية المبكرة التى تكشف عنها. ونحن نتمنى تقليل المفاجآت من أى نوع.
- فحص مجموعة متنوعة من المتتاليات أو المترتبات "إذا .. عندئذ": وهذا الهدف يضعنا غالبا فى مجال توليد السيناريو أو أسلوب مباراة المحاكاة وطريقة أخرى لوصف العملية هى التخطيط للطوارئ. ومهما كانت القاعدة فإن الفكرة الأساسية هى استكشاف مجموعة النواتج أو المترتبات التى قد تكون ذات تأثير علينا، وعلى مستقبلنا.
- اكتساب فهم للعملية الضمنية للتعبير؛ لأن فهمنا هو، غالبا ما يكون غير كاف لنواتج الاستشراف طويل المدى مع أى درجة من اليقين (بسبب أهمية الأحداث غير المتوقعة والأحداث الطارئة أو العارضة). إذا يجب

بالضرورة التأكيد على محاولة فهم المستقبل أو قواعد اللعبة بالتساؤل عن: ما نوع العمليات الأساسية الفاعلة؟ وكيف يمكن وصفها ورصدها؟

- شحذ معارفنا وفهمنا لأفضلياتنا (لأولوياتنا)؛ من الصعب عادة بالنسبة لنا قياس تكلفة وزمن ومخاطرة أفضلياتنا، وما هى المترائبات التى نود إحداثها؟ وما طبيعة التناوبات؟ وما مقدار النقل الذى يجب أن نخفض به من فوائد المستقبل أو معوقاته الممكنة؟ وما حجم رغبتنا فى المخاطرة فى تحقيق أهداف محددة؟

وهذا يوضح بجلاء أن أهداف دراسة المستقبل لا تؤكد على التنبؤ أو حتى الاستشراف عندما نبدأ من استكشاف المستقبل.

٢:٢

مبادئ وخصائص الدراسات المستقبلية

يحسن بنا، ونحن نتابع مسيرتنا مع الدراسات المستقبلية، أن نشير إلى أن هذه الدراسات تركز فى مجملها على عدة مبادئ أساسية، نتلخص فى اعتبار التغير عملية متسارعة، بل بالغة التسارع ، وانه لقيادة هذا التغير الجامح ينبغي النظر فى الظواهر والأحداث بشكل كلى ، فلا ينبغي ان ننظر إلى كل حادثة أو ظاهرة بمعزل عن السياقات الكلية للنظم التي تستوعبها، او نتصورها غير متصلة بها، فالإنسان والكون يكونان منظومة متداخلة متفاعلة يستحيل دراسة أي منهما دون الآخر، ودون تفهم كامل وشامل لطبيعة المؤثرات المتبادلة والمتداخلة، وهنا تتجلى وحدة الكون ووحدة الحقيقة وترابطها فكريا.

ومن زاوية أخرى تركز الدراسات المستقبلية على الأهمية الحاسمة للبدائل ، فهي تتعامل مع مروحة من البدائل أو الخيارات المستقبلية، تتراوح ما بين مستقبلات ممكنة (أى المجال أو الشيء الذى يمكن حدوثه فى المستقبل، سواء كان جيدا أو شيئا محتملا أو غير محتمل) ' ومستقبلات محتملة (أي مستقبلات أكثر احتمالا للحدوث فى المستقبل وذلك بناء على

تطورات معينة أو مد الماضي في المستقبل (ومستقبلات مفضلة) وهي المستقبلات المرغوب حدوثها في المستقبل) ، وتصبح وظيفة الدراسات المستقبلية في هذا الصدد ترجيح المستقبلات المفضلة (أو المرغوبة) لتكون أكثر إمكانية وتحققا، وذلك بواسطة تخيل أو تصور واضح لما نريد أن نبثده في إطار القيم التي نريد تضمينها للمستقبل وتأسيسه عليها، ثم تدبير الموارد والطاقات والوقت والحياة اللازمة لابتداع هذا المستقبل الذي نرغبه.

وتؤكد الدراسات المستقبلية كذلك على أهمية إرشاد الناس إلى وجود تداعيات مستمرة لما يفعلونه أو لا يفعلونه ، فالعمل له نتائج وتداعياته وكذلك عدم العمل له تداعيات ولكن من نوع آخر، فإن الدراسات المستقبلية تسعى إلى تمكين الناس من تحمل مسؤولية أعمالهم الحالية والتبصر فيها، لأن هذا سوف يساعدهم على ابتداع مستقبل مرغوب فيه . وأخيرا فإن هناك أهمية مطلقة للزمن بعامة، حيث تتجلى أهمية التخطيط : القصير والمتوسط والطويل المدى . كما أن الدراسات المستقبلية تعطي للأفكار والقيم والرؤى الإيجابية أهمية خاصة باعتبارها المحددات الأساسية لإبداع مستقبلات أفضل للعالم .

خصائص الدراسات المستقبلية يستطيع المتتبع لخريطة الدراسات المستقبلية، خلال مراحل تطورها المتعددة، التي سبق لنا استعراضها بإيجاز في مقالة سابقة، يجد أن هناك العديد من الآباء المؤسسين للحركة المستقبلية قد حاولوا توضيح أهم ما تتميز به هذه الحركة، وبالأخص أهم ملامح دراساتها وبحوثها. ومع كثرة ما كتب في هذا الصدد إلا أن " ماسيني " يكاد يكون هو الأكثر قبولا في هذا الصدد، حيث أنه وضع أصابعه على الخصائص الأكثر أهمية للدراسات المستقبلية، ويجملها فيما يلي :

- البيئية.
- التعقيد.
- الكونية .
- المعيارية .
- العلمية .
- الديناميكية .
- المشاركة .

ولأهمية هذه الخصائص نحللها على النحو التالي :

١ - البيئية :

لم يعد ممكنا تحليل المشكلات بواسطة علم أو تخصص واحد مع تعقدها وتعدد جوانب المشكلة الواحدة. و إذا حللنا العائلة - على سبيل المثال - من وجهة نظر سوسيولوجية، أدركنا بسرعة شديدة أننا نحتاج إلى مساعدة علم النفس والتاريخ ، وعلم الإنسان ، والعلوم السياسية، والتربية . وهذا أكثر انطباقا على البحوث المستقبلية، حيث يتم النظر إلى التغيرات في تطورها الديناميكي. . وهذا يعني أن هناك جوانب ممكنة من قضية ما غير موجودة حتى الآن يجب التنبؤ بها.

ونحن لا نحتاج فقط إلى مداخل مختلفة وعلوم مختلفة في تحليل نفس المشكلة، ولكن أيضا يجب أن تقدم نفس تلك العلوم مداخلها وافترضاها ووسائلها في جهد مشترك للتبادل يتخطى الإسهام المتوازي.

وهذا يحدث بالفعل في البحوث المستقبلية على الأقل في المستوى المنهجي، ففي أسلوب " دلفاي " يربط علم النفس القوى مع الرياضيات وعلم الاجتماع . وفي "السيناريوهات " يرتبط علم الاجتماع مع الرياضيات والعمل

التاريخي معا في مداخلهما وافتراضاتهما ووسائلهما . وفي " النماذج العالمية" يرتبط علم الاجتماع مع الرياضيات والإحصاء في جهد لفهم المشكلات المعقدة للمستقبل .

٢ - التعقيد :

التعقيد يتصل ، إلى حد ما ، بالتخصصات البينية (المتجاوزة) . ولكن بينما تكون التخصصات البينية اقترابا ، يشير التعقيد إلى المحتوى بصورة أكثر ومحتوى البحوث المستقبلية معقد بوضوح .. وهذا يقربنا من "عدم اليقين"، وهي تحاول التقليل من مستوى عدم اليقين من خلال البناء والتحليل الحريص للمشكلات .

٣ - الكونية (الكوكبية):

وترتبط الكونية أيضا ، وهي طريقة لدراسة التعقيد ، بمدخل التخصصات المتجاوزة . والآن يمكننا الاتصال في دقيقة بينما كنا نحتاج إلى ساعات وأسابيع وربما شهور ، ويمكننا الآن أن نعبر العالم في ساعات .. بينما كنا نحتاج إلى شهور وربما سنوات في الماضي . ولا يتقلص العالم فقط من حيث إدراكنا له ، ولكن أيضا من حيث قدراتنا ، ومن ثم فدراسة المستقبل تعنى النظر إلى المشكلات في كليتها وعالميتها وبعدها الكوكبي .

وعلى الرغم من ضرورة النظر إلى العديد من مشكلات اليوم وغدا على المستوى العالمي ، فإن النتائج الفورية وحلول تلك المشكلات محلية ، وعلى سبيل المثال تلوث المحيطات ، وهكذا . . ويمكننا رؤية مثال للأزمة الاقتصادية ، لما كان يسمى " الاتحاد السوفيتي " وتأثيرها الحالي والمستقبلي في بقية العالم .

ومن ثم فقد جعل التقدم الثابت في ميدان النقل والاتصالات في الأعوام الأخيرة والسرعة المتزايدة التي يتوقع أن يسير بها التقدم في الأعوام القادمة، العالم أصغر وفي نفس الوقت أكثر تداخلا وترابطا.

٤ - المعيارية (الاستهدافية) :

تشير المعيارية في الدراسات المستقبلية إلى علاقة هذه الدراسات مع القيم المعنية والرغبات والأمانى أو الحاجات المتعلقة بالمستقبل . فينما تكون الدراسات المعيارية مقترحات للفعل أو التسليم بمستقبل ما . ويمكننا القول إنه في الدراسات المستقبلية تكون القيم موجودة دائما إلى حد ما و أنها بالفعل مسالة تركيز .

٥ - العلمية :

وهي أكثر خصائص الدراسات المستقبلية إثارة للجدل . ومن الواضح أن كل ما هو تجريبي ومتكرر ، ويمكن التنبؤ به علمي . إذن نقول مثل " هلمر " ، فإنه ليس (موضوع التخصص) هو الذي يجعله علميا لأننا لدينا تفسير وتنبؤ (الطريقة أو المنهج أو المدخل) الذي تقترب به من المعرفة . ومن ثم ، تختلف ابستمولوجية الدراسات المستقبلية عن ابستمولوجية العلوم الأخرى ولا ترتبط ابستمولوجية الدراسات المستقبلية بالموضوع ، ولكن بالمداخل والوسائل المختارة (المنهج) . ومثال على ذلك " دلفاي " .. فهو على أساس استخراج معرفة الخبراء من أجل الوصول إلى أكثر إجماع ممكن وبالرغم من ذاتيته يمكن من خلال هذا المدخل الوصول إلى مستوى معين من الموضوعية بسبب وجود آراء عديدة .

٦- الديناميكية :

لا يوجد علم مطلوب لدراسة التغير (أى المتغيرات المتعلقة بالحقبة) مثل الدراسات المستقبلية، ويمكن أن يرى هذا بوضوح فى التغيرات الحادثة بواسطة الوسائل المتنوعة المستخدمة فى الدراسات المستقبلية عبر فترة من الزمن .

فعلى سبيل المثال ' لقد مر أسلوب " دلفاي " بمراحل مختلفة منذ نشأته ، كما أن بناء السيناريو قد تطور بصورة ثابتة ليلانم المواقف المتغيرة، وبالتالي فإن الوعي النامي لدى البشر والأقليات والنساء والشباب ، وشعوب العالم النامي لدى البشر والأقليات والنساء والشباب ، وشعوب العالم النامي وأوروبا الشرقية خاصة، والذي هو كعملية مستمرة، يزيد من ديناميكية دراسة المستقبل .

٧ - المشاركة :

أى شخص سوف يشارك فى المستقبل يصبح جزءا وفاعلا فى الدراسات المستقبلية وخاصة الشباب . وبالتالي المشاركة فى اتخاذ القرارات المرتبطة بالمستقبل وبنائه والمشاركة هي خاصية للدراسات المستقبلية ترتبط بوجهة نظر معينة مبنية على أساس قيم الديمقراطية، ومشاركة المواطنين فى صناعة القرار، وبناء مستقبلاهم مهما كانت الثقافة .

ولكن . . يبقى السؤال : إذا كانت هذه هي مبادئ خصائص الدراسات المستقبلية، فما هي إشكالياتها وسبل مواجهة هذه الإشكاليات ؟.

٣:٢

إشكاليات دراسة المستقبل

رغم مضي أكثر من أربعين عاما على نشأة البحوث والدراسات المستقبلية إلا انه يمكن النظر إليها، كنشاط منظم ، على أنها مازالت في طور التكوين. ولعل أهم العوامل المسؤولة عن هذا التلكؤ في ظهور "علم دراسة المستقبل " أو قل "علم المستقبل " مردها إلى وجود إشكاليات متنوعة، نظرية ومنهجية ولعل في مقدمة هذه الإشكاليات بشكل عام ما يلي :

الإشكالية الأولى : وتتصل بمفهومنا عن المستقبل في حد ذاته ، فهذا المفهوم ينطوي على مفارقة، فالمستقبل ليس له وجود كشيء مستقل ، لذا لا يمكن دراسته ، بل من الممكن دراسة أفكار عنه . وقد يكون مصدر هذه الأفكار هو الماضي أو الحاضر، على أن نتاح لنا باستمرار درجات من الحرية والمناورة نجعلنا نتجاوز هذا الماضي أو ذاك الحاضر، وفقا لأرادتنا وخياراتنا، باعتبار أن جزءا كبيرا من المستقبل ليس انعكاسا للماضي أو الحاضر، وبالتالي فإنه في إمكاننا أن نشكل جزءا هاما منه .

تقودنا هذه الإشكالية إذن إلى تقرير أننا لا نستطيع رسم صورة للمستقبل كاملة، بل نتصوره ونشكله ضمن اختيارات مفتوحة، وإن كانت هذه الاختيارات مشروطة بالواقع الموضوعي . وهذا يبرز المرونة الفائقة التي يمكن أن يتشكل بها المستقبل باعتباره أداة أفعالنا على الرغم من عدم وجوده كشيء مستقل ، هذا إذا أجبنا استشراف هذا المستقبل في الواقع البالغ التعقيد والمستقبل المفعم بالغموض .

وفي هذا السياق تتبغي - كما سبق وشرنا من قبل - التفرقة بين حضور مفهوم المستقبل في الخطابات المستقبلية المعاصرة. فالمستقبل منظورا إليه من داخل الخطاب المستقبلي البراغماتي هو امتداد للماضي والحاضر، بل هو محكوم بهما، ولدارسته يتم التركيز على الاتجاهات والتنبؤات البراغماتية الدقيقة المشبعة بالاتجاهات التكنولوجية والاقتصادية ، والمبشرة بالإبداع التكنولوجي ، والخالية تماما من القيم . وهذا المفهوم ، على الطريقة الأمريكية، يصبح ملفوفا ببطانة سياسية معقدة تخدم مباشرة مصالح نخب حاكمة وتستهدف التأثير في الحاضر، واستعمار المستقبل .

في حين يكتسي مفهوم المستقبل في الخطاب المستقبلي النظري على الطريقة الأوروبية، معنى مختلفا مابيننا، فهو تجاوز مبدع للماضي والحاضر أو انقطاع عنهما. ويعتمد في قراءته للمستقبل على نظرة كلية للتطور الاجتماعي، ويستهدف توسيع دوائر الاختيار الأخلاقي . وبالتالي فالخطاب المستقبلي النظري يعبر عنه أفضل تعبير "رجاء غاروي" في قوله: "ليس من مستقبل حقيقي ولا من ابتداء حقيقي للمستقبل إلا من خلال التفوق والتسامي ، أي من منظور القطيعة بينه وبين ما سبقه ، وتجاوز الحاضر لا يكون المستقبل الحصييلة والنتاج للقوى الفاعلة في الماضي فحسب ، بل يكون انبثاقا شعريا لما هو جديد حقا، وخلقاً لشيء لم يكن متوقعا ولا محتملا، بهذه

الطريقة وحدها نستطيع أن نبتدع المستقبل، لا المستقبل الذي سيكون بل المستقبل الذي نصوغه نحن ونصنعه ". ولتفادي مأزق الانحياز لأى من المنظورين ولتجنب الفجوة المنهجية بينهما، يصبح من المحتّم الأخذ بمنهج مركب بداياته نظرة شاملة كلية مستقبلية للأنساق المجتمعية والحضارية، ثم مضاهاة لنتائج دراسات واستشرافات براغماتية متخصصة يلي ذلك توحيد لهذا كله في إطار شمولي مستقبلي .

وتتقود الإشكالية السابقة إلى نتيجتين مهمتين بالنسبة للبحث والباحث المستقبلي وهما:

أولاهما : تعقد موضوع البحث المستقبلي ، فالبحث المستقبلي - باعتباره بحثا اجتماعيا - يتعامل مع ظواهر اجتماعية بالغة التعقيد، ومازال امامنا الكثير والكثير لنعلمه عن الصلة بين السبب والنتيجة لقرار يتخذ في الشؤون الإنسانية وعواقبه الحقيقية، وهو كذلك مواجه بالعديد من العوامل الكثيرة والمتشابكة والتي يستحيل حصرها أو التحكم فيها في وقت واحد، وهو ثالثا مواجه بحقيقة ان التحقيق التجريبي لنتائجه متعذر تماما.. تضاف مشكلة أخرى هي التبسيط المخل والمتعسف للظاهرة الاجتماعية المدروسة وذلك عندما يأتي وقت اتخاذ القرار .

ثانيهما : موضوعية الباحث المستقبلي من عدمه ، فهناك بالطبع علاقة جلية بين كل من الباحث والبحث ، وبقدر سيطرة الباحث على ذاتيته تجاه الظاهرة المدروسة تكون موضوعيته ، وبالتالي سلامة أحكامه واستشرافاته. وبكلمات أخرى فإن من يقوم بالبحث المستقبلي بشر، وهو بالتالي يتصل اتصالا كبيرا جدا بما يمارسه كإنسان من نشاط ، وبالتالي يصبح عالم استشراف المستقبل هو الخصم والحكم في آن واحد، وحتى إذا ما نجح في التخلص من مؤثرات أخرى خلقية أو إيمان سيئ - على حد تعبير " لوليانى "

فإنه يكاد يتعذر عليه تخليص نفسه من المعتقدات والآراء، والتعصب ، أو التحامل المستحوذ عليه عن طريق تعليمه وبيئته أو وسطه الذي خرج منه أو تردد عليه ، أو قراءاته وخبراته التي لا يلزم أن تميل كلها إلى احتضان الموضوعية. فهناك معوقات كثيرة من الصعب عليه التخلص منها.

أما الإشكالية الثانية : فنتلخص في انه ليس ثمة مستقبل واحد بل مستقبلات، وهذه المستقبلات التي تتراوح بين المحتمل والممكن والمفضل أو المرغوب مشروطة بظروف وعوامل تاريخية مجتمعية وحضارية. فالواقع أن كل مجتمع كما يرى " توفلر " ، مواجه ليس فقط بمتواليه من المستقبلات المحتملة، بل أيضا بتصنيفه من المستقبلات " الممكنة " ويتضارب بين المستقبلات " المفضلة " . وقيادة التغيير هي الاجتهاد في تحويل محتملات معينة إلى ممكنات سعيًا إلى مفضلات متفق عليها، وتحديد المحتمل يحتاج إلى علم مستقبلي ، وتوصيف الممكن يحتاج إلى فن مستقبلي ، وتوضيح المفضل يحتاج إلى سياسة مستقبلية. وان كانت هذه الإشكالية تدعونا للتححرر من بعض المسلمات القديمة، التي تقوم على فكرة أن هناك مسارًا واحدًا محتومًا للمستقبل تتبني عليه كل أحلامنا و أهدافنا وتخطيطنا، فإنها تدعونا أكثر إلى الحذر من التبسيط المتعسف للمستقبلات ، لاسيما تلك المتصلة بالظواهر الإنسانية والاجتماعية .

والإشكالية الثالثة : تؤسس على قناعة مؤداها أن دراسة المستقبل لا يتسنى لها أن تصبح متكاملة إلا إذا نظرنا إلى هذا المستقبل من خلال عدسات مختلفة التخصصات ، وان تكون معاینته في فترات مختلفة من الزمن . فالدراسات الجادة للمستقبل تتكامل فيها أشكال من المعارف والمناهج ، التقليدية وغير التقليدية ومحملة بأكثر من تخصص علمي ، فهي في الأساس دراسات بينية INTER DISCIPLINARY STUDIES في معظم تصوراتها.

فوضع سيناريوهات لمستقبل العلم و التكنولوجيا فى عام ٢٠٢٥ مثلا، لا يتم من دون أن نضع فى الاعتبار كافة عوامل النسق الاجتماعى - الاقتصادى - الحضارى المؤثرة، إذ أن جميع هذه العوامل تتبادل التأثير والتأثر. فلا يمكن للمستقبل العلمى - التكنولوجى أن ينزل عن المستقبل التعليمى ولا عن المستقبل الاقتصادى ولا عن المستقبل السياسى ولا عن المستقبل الاجتماعى الثقافى، وجميعها لا تنزل عن مستقبل الحضارة.

أما الإشكالية الأخيرة : فتتحدد فى أن النظر إلى المستقبل يشوشه، تماما كما أن النظرة إلى الذرة يغيرها، والنظر إلى الإنسان يحوله وهذه الإشكالية تواجه العلوم الإنسانية والاجتماعية بخاصة ولكن هذا لم يمنع من المجازفة بدراسة الإنسان والمجتمع عبر مفهومات وقوانين ونظريات سعيا نحو الاقتراب الحثيث من الحقيقة. وبهذا الصدد تتخذ دراسة المستقبل أحد سبيلين :

أولهما يطلق من الحاضر، بمواصفاته وتشكيلاته إلى المستقبل ليسوق لنا مشاهد أو سيناريوهات " اتجاهية " هي امتداد للماضى والحاضر، وهذا ما يعرف بالمقاربة الاستكشافية Exploratory Approach .

وثانيهما: ينطلق من حاجات وأهداف مستهدفة ومرغوب فيها تتساقط على الحاضر من المستقبل لتبحث فى هذا الحاضر عن عناصر تحقيقها، وهى ما يعرف بالمقاربة المعيارية أو الاستهدافية Normative Approach وتتسم المقاربة الأولى بأنها امتدادية غير مبدعة (فى الأغلب) فهي تعيد إنتاج الحاضر فى تحليلها النهائى، فى حين أن الثانية مبدعة ولكنها قد تنجح إلى الخيال، وكلاهما يشوش المستقبل. لذا ظهرت مقاربة أخرى، سبقت الإشارة إليها، وهى مدخل أو مقاربة - Vision Approach وهى مقاربة مركبة من

المقاربتين الاستكشافية (الأكثر دقة) والمعيارية (الأكثر خيالا) لتعظم مزايا كل منهما.

وفي حالة صعوبة إيجاد رؤية بهذا الشكل فإنه يمكن مقابلة سيناريوهات (أيا كانت استكشافية أو معيارية) بعضها ببعض فيما يتصل بمشكلة أو مشكلات مجتمعية كالتيكنولوجيا أو الطب أو الزراعة أو التعليم أو الدفاع ، أو جميعها في آن واحد، بهدف استخلاص الفرضيات الأساسية التي قد تستخدمها كل فئة أيا كان الموضوع الذي تتصدى له ، فليست المقابلة مباشرة بين سيناريوهات يمكن موازنتها أنها تفترض التماثل الأولي في دراسات ذات طابع مشخص ، بين الأفكار العامة التي ينبغي مناقشتها.

٤:٢

المدارس العلمية لدراسة المستقبل

تبعاً "لإريك فيليبارت" (Eric Philipart) و"ميشيل جوديت" (Michel Godet) يمكن حصر أهم مدارس دراسة المستقبل فى أربعة مدارس أساسية هى كالتالى:

المدرسة الأولى : مدرسة ما بعد الصناعة Post-Industrial School

تأسست هذه المدرسة فى الستينات وخاصة مع كتابات عالم الاجتماع الأمريكى "دانيال بل" (Danial Bell) وينظر إلى كتابه الأشهر "قدوم مجتمع ما بعد الصناعة: محاولة للتنبؤ الاجتماعى The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting"، على أنه الممثل الرسمى لهذه المدرسة، فالعنوان الفرعى لهذا الكتاب يعرض الفكرة القائلة بأن "التغير"، لاسيما التكنولوجى، يمكن زيادة سرعته والتحكم فيه عن طريق عمليتى التنبؤ والتخطيط. وأن الطرق التى تمكننا من ذلك موجودة، وقد أحصاها "إيريك جانيتش" (Erich Jantsch) فى كتابه الشهير المنشور عام ١٩٦٧ بواسطة (OECD) وتتسم هذه المدرسة بالتفاؤل الشديد والإيمان القوى بالتكنولوجيا .

وينتسب إلى هذه المدرسة إلى جانب "بل" عدد من العلماء البارزين، وفي مقدمتهم؛ "ألفين توفلر" (A.Tofler)، "هيرمان كان" (Hrman Kahn) الذي سبق الإشارة إليه في فصل سابق فقد شارك زميله "أنتوني وينر"، وجد أنه ظل متفائلاً طوال حياته ، لدرجة آخر كتاب أصدره قبل موته بعام واحد، وهو الكتاب الذي كتبه، مع "سيمون" عام ١٩٨٤، كان عنوانه: "الأرض المليئة بالموارد"، وفي هذا الكتاب يرد كان وزميله، من مرصد متفاعل على التقرير المتشائم الذي نشره رئيس الولايات المتحدة عام ١٩٨٠، والمسمى تقرير عام ٢٠٠٠ (Global 2000)، فقد حوى هذا التقرير العديد من المخاوف والتساؤم بشأن مستقبل النظام البيئي.

أما "ألفين توفلر" (Alven.Tofler)، وهو صحفي أمريكي نال شهرة إعلامية واسعة بدأت مع نشر سلسلة من الكتب الشعبية وأهمها ثلاثية الشهرة: التي بدأت بكتابه الأشهر: صدمة المستقبل (Future Shock) في عام ١٩٧١، واتبعه بكتاب الموجة الثالثة (Trhird Wave) عام ١٩٨٠ ثم كتاب تحولات القوة (Power Shift) عام ١٩٩٠.

والطريق المؤدى إلى النجاح عند "توفل" بسيط للغاية، فهو يرى أهمية استقراء أو استنتاج التغير التكنولوجية، والإعلان أحياناً عن الأحسن، والإعلان دائماً عن الأسوأ. وكصحفي جيد فإنه يعرف أن الأخبار السيئة هي أخبار حسنة. ومع هزلية هذا إلا أنه يقود الناس إلى التفكير في التغير وفي المستقبل.

ورغم شيوع هذه المدرسة وشعبيتها العريضة، فيما يختص بالتنبؤ والتخطيط للتحكم في المستقبل، إلا أن الافتتان بها قد أنتهى عند حدوث صدمة البتول والأزمة الاقتصادية في أواخر السبعينات مما قاد إلى هبوط سمعتها ومكانتها بشكل كبير.

وقد حاول أنصار المدرسة إشعال لهب "ما بعد المجتمع الصناعى" مرة أخرى بفضل المعلومات الجديدة فى مجال التقنيات والبيوتكنولوجيا والمواد الجديدة، مما أدى إلى قيام "الحتمية التكنولوجية" على أنقاض أفكار "دانييل بل". الأمر الذى جعل من هذه الحتمية أداة لظهور عدد من الأفكار "أو قبل (الكليشيهات) التى لا أساس لها عن مجتمع المستقبل؛ مثل المؤهلات المطلوبة للمهن والأعمال فى المستقبل، والوظائف فى المستقبل سوف تكون فى مجال الخدمات المرتبطة بالاتجاهات الرئيسية للمجتمعات الحديثة (كبار السن، وقت الفراغ، الأمن). وهذا يعنى بصفة خاصة: الرعاية الأسرية، وصيانة المنازل والحدايق، وجميع الوظائف التى تتطلب مستوى رفيع وعال من الحرفية حيث تسود المنافسة والطلب على الجودة، مع التفرقة الحرفية، والكفاءة العالية.

المدرسة الثانية: المدرسة المالتوسية الجديدة

(The New-Malthusian School)

ترتبط نشأة هذه المدرسة بتفكير رجال الصناعة والأكاديميين وكبار موظفى الإدارة المدنية فى إنشاء "نادى روما" عام ١٩٦٨. ويعتبر نادى روما امتداد طبيعى للموجة العقلانية فى الستينات. وقد عبر تقرير "حدود النمو" وهو أول تقرير يصدر عن نادى روما عام ١٩٧٢ عن هذه الموجة وكان له صدى كبير فى الأوساط العلمية المختلفة.. حيث أعاد إنتاج الرؤية المالتوسية القديمة فى شكل جديد حذر فيه من استمرار النمو دون حساب طبيعة وحجم الموارد المتاحة والتى سوف تنفذ وينهار معها العالم تحت ضغط الزيادة السكانية ما لم يتحسب العالم لذلك. ورغم أن هذا التقرير قد أثار جدل واسع حول العديد من التساؤلات، ليس فقط حول مستقبل الموارد بل أيضا عن مستقبل العالم، إلا أنه لم يضع الأسئلة المناسبة لذا فقد توازى هذا التقرير

سريعا عن الأنظار عند حدوث الأزمة الاقتصادية ، ولم تعتمد باقى التقارير الأخرى التى صدرت عن هذا النادى أمام الانتقادات التى وجهت لأساليبها فى رؤية العالم ومنهجيتها فى التنبؤ وإغفالها للجوانب الاجتماعية إلا أن التقرير الذى أعده "جاك ليسورن" قد بين أنه لا توجد حدود مادية للنمو ولكنها فى الأساس هى "مشكلات تنظيمية" على مستوى العالم، والذى يعتمد على بعضه البعض ، وبدهى أن "البيئة" جزء من هذه المشكلات الكبيرة التى تتعامل معها الحكومات بشكل عجيب فكما يقول دانييل بل: أن الحكومات صغيرة جدا بالنسبة للمشكلات الكبيرة، وكبيرة جدا بالنسبة للمشكلات الصغيرة"

كما أن تقرير العالم عام ٢٠٠٠ (Global 2000) قد رسم نبؤات سيئة بخصوص مصير البيئة وصرح أنه " لو استمرت الاتجاهات السائدة الآن، فإن هذا العالم سيصبح عام ٢٠٠٠ أكثر تلوثا وأكثر ازدحاما".

المدرسة الثالثة : مدرسة الموجات الطويلة والأزمات المبشرات بالأمل:

Long Waves and Crises As Bearers of Hope

تقوم أعمال هذه المدرسة على أن العقبات التنظيمية – الاجتماعية هى العقبات والصعوبات التى تحول بنية الإنتاج وتعوق التغيرات الخاصة بتلك البنية والتى تتطلبها التكنولوجيات الجديدة. وهى أيضا تعتبر من ناحية أساسية إعادة إنتاج لتحليل "كوندراتيف Kondratieff" وتفسيراته التى تقوم على أن هناك موجات متتابعة من النمو والركود الاقتصادى هى موجات من التجديد، وكل دورة من دورات هذا النمو أو ذاك الركود تستمر حوالى ٢٥ عاما. وطبقا لهذا الرأى فإن فترة النمو الكبير والتى بدأت عام ١٩٥٠، واستمرت حتى عام ١٩٧٤، تلتها فترة ركود هائلة حتى التسعينات من القرن الماضى.

وبعدها بدأت دورة "كوندراتيف" الخامسة والتي تساندها الثورة التكنولوجية الكامنة منذ التسعينات.

وقد تجلت هذه النظرية فى أعمال كلا من "كريستوفر فريمان" (C.Freeman) و"شيرر" (Scherer)، ولذلك فى أعمال مدرسة التشريع الفرنسية. كما كان "لميشيل جوديت" (M. Godet) دورا أساسيا من زاوية معنية فى تدعيم هذه النظرية بتأكيد على دور الفاعلين (العاملين) فى الأزمات التى تواجه النظم الآخذة فى التغير. وهذه النظرية بشكل عام لا تؤمن بمذهب الجبرية (الإيمان بالقضاء والقدر)، بل أنها تؤمن بوجود قوى للتغيير على جانب، وقوى أخرى للقصور الذاتى على الجانب الآخر، وغالبا ما تكون هذه القوى فى حالة تعارض دائم ومستمر.. حيث يمكن الحديث عن مقاومة للتغيير أو قل التغيير غير قابل للتطبيق، اقتصاديا واجتماعيا. وفى ظل هذه المقاومة يتميز سلوك "القصور الذاتى" بتعويق التكيف والتطور، بل أنه يمكن أن يتحول إلى عقبة لو لم يتم الإعداد لهذا التغيير بصورة جيدة.

وفى حالة وجود الموجات الطويلة، فإنها تكون تنظيمية اجتماعية أكثر منها تكنولوجية، بمعنى أنها مرتبطة بإيقاع الحياة الغير منظم بالنسبة للناس والمجتمعات. على أن على عكس ما يحدث للناس، فلا يوجد اضطراب فى المجتمع.. ويمكن للظروف، الداخلية والخارجية، التى تتسم "بالعشوائية أو الفوضى" أن توجه التطور إلى اتجاهات غير متوقعة متشعبة. ولعل انهيار نظم الحكم الشيوعية فى بلدان أوروبا الشرقية مثالا جيدا للشعب.. فهذا الانهيار لم يكن متوقعا، ولم يكن هناك أى شيء يمكن من التنبؤ بحدوثه واكتشافه. فى حين أن العوامل والقوى التى أدت إلى تدمير الإمبراطورية قد تم تحديدها واكتشافها منذ وقت طويل، وكان من المفترض أن تعمل هذه القوى فقط على المدى الطويل جدا، ورسمت سيناريوهات عن قلاقل

واضطرابا بات عنيفة تقابل بالقمع. ولكن لم يتخيل أحد أبدا ما حدث من تطور هادئ صاحبه توجه نحو "الديمقراطية التعددية"، "واقتصاد السوق" إلى الحد الذى جعل معظم دول أوروبا الشرقية تتلهدف على الانضمام إلى حلف "الناتو". وربما كان من نتيجة ذلك إخلال بالتوازن المفترض والاستقرار الأوروبى. حيث أن الصعوبات الداخلية قد تضعف قوى الإصلاح أو تقوضها.

المدرسة الرابعة والأخيرة: مدرسة الشعب، الحتمية، ونظرية الفوضى:

تعد كتابات عالم الرياضيات الفرنسى الفذ (بوانكاري Poincare) ١٨٨٩-١٩٠٨ هي الظهير العلمى لهذه النظرية والمسئولة بالتالى عن زحف نظريات التشعيب و نظرية الفوضى من علوم الرياضيات والفيزياء والبيولوجى إلى مجالات العلوم الاجتماعية . حيث بين (بوانكاري) أن بعض المعادلات الباراميتريّة ليس لها حل ثابت ولكن لها عدد لانهاى من الحلول غير الثابتة، والتى تتحرك من أبعد نقطة إلى أخرى مثل الباراميتتر والزمن. وهى ما تسمى "باللاحتمية الرياضية" عنده.

ومن هنا توجد مجموعات من المعادلات والتى تكون شديدة التأثير بالظروف والحالات الأولية، والتى تتشعب حلولها بطريقة فوضوية (Chaotic) مما يمكن من وضع دقة النتائج المتعلقة بحساب الحلول. كما أن "الحتمية هذه" تكون غير ظاهرة ويمكن ظهورها بالمصادفة. وفى كل الأحوال يتعذر تحديدها.

وقد قام لورنز (Larnéz) بتطبيق هذه الأفكار فى أوائل الستينيات على طرق التنبؤ بالطقس، وأوضح أن أى تموج أولى بسيط يمكن أن ينعكس أو يرتد بطريقة أسية فوضوية بمضى الوقت. وهى الفكرة التى أصبحت معروفة عن طريق صورة "تأثير الفراشة"، والتى من خلالها تم تصوير أن حركة

جناح الفراشة فى أى جزء من العالم يمكن أن يسبب "عاصفة" فى جزء آخر من العالم بعد أسابيع أو أشهر، وهو الأمر الذى أعاد إلى الحياة مرة أخرى، الفكرة القائلة بفوضى التحديد (Deterministic Chaos) .

على أن البداية الحقيقية لأعمال هذه النظرية يمكن نسبها إلى الجهود التى قام بها كل من "إليابر يوجين"، و"إيزابيل ستينجرز" (I.Priogne & I.Stegers) لتطوير بعض المفاهيم الخاصة بما سمي " الفوضى المجددة " "Cretine Chaos" باستخدام النظريات والتجارب الخاصة بالكيمياء الفيزيائية والديناميكا الحرارية. حيث توصلوا إلى أنه "بعيداً عن الحالات الأولية للتوازن فإنه يظهر تشعب يؤدي إلى حالات أخرى من التوازن" وبالقرب من النقاط الحرجة هذه تظهر تموجات داخلية وخارجية بسيطة يمكن أن تكون حاسمة عند تحديد اتجاه الحركة نحو أحد فروع التطور أو نحو فرع آخر".

وأنه إذا ما انتقلنا إلى النظم الاجتماعية فإن هذه التموجات البسيطة يمكن أن تكون على سبيل المثال: المصادفة، القلاقل، الاضطرابات، وتفاعل الفرد، وهنا تصبح التموجات خطرة للغاية. وإن كانت هذه النظرة إلى النظم الاجتماعية تعتبر مهمة للتوقعات المستقبلية باعتبارها تحدث مصالحة بين الحتمية، من حيث هى نظام له تاريخ وكيف مساراته المستقبلية المحتملة والتي تؤدي إلى رسم بيانى واحد للتشعب، وبين الحرية على الجانب الآخر، حيث الأفعال غير الهامة والناجمة عن المصادفة أو الإرادة الحرة، والتي تسبب بعض الاضطرابات الرئيسية.

وبعيداً عن هذه النقاط الحرجة، فإن التموجات لا تعتبر هنا أحداثاً، وتلعب المصادفة والضرورة والإرادة الحرة، بالتبادل أو معاً، دوراً حاسماً طبقاً للتفسيرات الجديدة للتطور. ويعتبر عالم البيولوجى الأشهر هنرى أتلان

Henri Atlen أحد مؤسسي هذه النظرية من حيث دوره في إعادة إحياء مبادئ نظرية دارون التطورية فيما يتعلق بـ : الانتقاء الطبيعي، والتكيف، والتعدد. حيث أكد على دور بعض التغيرات في البيئة على تكون الأحداث عن طريق المصادفة، مما يؤدي إلى تلافيات جديدة (كالتعقيد من خلال الضوضاء، والمصادفة هي القوة الدافعية للتطور، وتكون الضوء هنا بمثابة المعلومات). وهذا ما يطلق عليه الآن مبدأ "المصادفة كمنظم".

وكل هذه المحاولات وغيرها تطرح سؤالاً ملحاً وخطيراً سبق أن طرحه "كثيرون"، وهو:

هل من الممكن استخدام هذه النظريات الوضعية الخاصة بالتطور في علوم الفيزياء والبيولوجيا لتفسير التحول الحادث في الأنظمة الاجتماعية؟

المسألة تتوقف بالضرورة على مدى تقدم تلك العلوم في مقابل إدراك واسع لكون العالم الحقيقي أو الواقعي الذي نحياه هو أكثر تعقيداً من قدرتنا على مجرد إيجاد معادلات تفسر الحتمية الخافية فيه. وحتى إذا ما استطعنا الوصول إلى مثل هذه المعادلات فإن عدم الثقة بأدوات القياس لاسيما القياسات الاجتماعية، يعنى أن نطاق الاحتمالات المستقبلية سيظل مفتوحاً أمامنا، وسواء أكان هذا صواباً أم خطأ، فإن هذه الصورة العقلية المتكونة لدينا عن المخططات الخاصة بالتشعب والفوضى تبين أن التغير في البيئة يتوافق مع واحد من حلول المعادلات التفاضلية. وفي هذا الصدد يطرح "جوديت" في هذا الصدد سؤاله: ما قيمة البارومتر الخاص بالبيئة؟ باعتبار أن ذلك يحدد هوية المستقبل: هل ما هو قادم يمثل كارثة وتشتت أم لا؟. وبالتالي يصبح هدف التوقعات المستقبلية هو تحديد ماهية قيم البارومتر البيئي بكل دقة - مع الأخذ في الاعتبار - القوى الفاعلة وخطط العاملين. وبالتالي تحديد

ماهية السيناريوهات الممكنة والمرغوبة، التى يمكن تحقيقها بغض النظر عن أى مضايقات يمكن حدوثها نتيجة ذلك.

تأسيساً على ما سبق، وفى ضوء نظرية الفوضى؛ ظهرت خلاقات شديدة حول استخدام مبدأ الحتمية فى العلوم الاجتماعية الأمر الذى قاد رينيه توم (Thom Renat) إلى القول بأن:

"الحتمية فى العلم ليست مفترضة ولكنها تكتسب.. والمتحمسين للمصادفة هم الداعين إلى الانشقاق".. كما ظهر رفض صريح لهذه الحتمية فى العلوم الاجتماعية دون وضع قيود على العلوم الأساسية.

وفى نفس الوقت ظهرت انتقادات لنظرية الفوضى والكارثة فى مجال العلوم الاجتماعية بشكل حاد بدعى أنها تتاسب الأسلوب الصحفى فقط الذى يجعلنا نحلم باستخدام بعض الكلمات مثل :

- التشعب المنظم، تأثير الفراشة، ويمكن لبعض الكلمات مثل الكارثة، والاضطرابات، والفوضى أن تبعث لدينا مشاعر الخوف.

وهى عموماً تختار استعارات جديدة كطريقة سهلة فى المناقشات لا تقوم على أساس الإبداع والأصالة على نحو جعل البعض يرى أنها لم تصف إلا الاضطرابات والفوضى لهذه العلوم ونال نفس النقد رفيقته نظرية التعقيد (Complexity Theory)، والتهوين من قدرتها على الكشف عن التعقيد الذى نواجهه فى ظواهرنا المدروسة، لذا قيل أن هذه النظرية؛ "تمثل إنشاء طهى ضخم نلقى فيه بكل المفاهيم التى نجدها على مائدة الأفكار الحديثة المتقدمة(نظرية المعرفة، نظرية المعلومات، الديناميكا الحرارية، بنية التشعب، الفوضى، التنظيم الذاتى).. كما أن الأمثلة التوضيحية لهذه النظريات لا تستطيع الابتعاد عن تقلبات الموضة، ولا تضم فى داخلها هؤلاء العلماء الذين

يمكن القول بأنهم ينتمون إلى مدرسة فكرية واحدة، لذا فهي فى التحليل النهائى كما يرى البعض تشبه دين جديد يدعى أنه الأفضل لأنه استعار من جميع الأديان الموجودة.

الخلاصة :

أن المدارس الفكرية السابقة تطرح تساؤلا هاما فيما يختص بمكانة "المنظور المستقبلى" (Prospective) بالنسبة لها؟

وإذا اتفقنا على كون التوقعات المستقبلية (Prospective) ما هى فى التحليل النهائى إلا مثل قطعة الفسيفساء الموزيك (Mosaic) لا يمكن حصرها تحت تصنيف واحد معين، بل أنها تمثل الجوانب المضئئة من كافة النظريات والرؤى والكتابات المتعددة. ويظهر ذلك فى استفادته من "الحتمية الدينية" التى ترى أن السؤال كيف (الساعة) يختلف إلى السؤال لماذا (صانع الساعة)، الأمر الذى يتجلى فى استمرار الإيمان بالله دون انقطاع على الرغم من تقدم العلم المستمر، فهذا الإيمان هو بمثابة خط دفاع ضد أى عبث كان.

كما أن التوقعات المستقبلية (كمنظور للمستقبل) لم يتخلى عن مبادئ الانتقاء الطبيعى والتكيف التى تضمنها نظرية التطور، فهذه المبادئ مازالت صالحة لاستخدامها لصالحنا حتى نتكيف مع البيئة ونغيرها، سواء أكنّا أفرادا أو مؤسسات كما أن التوقعات المستقبلية تؤمن بقدرة الفاعلين على مواجهة النظم وتحريك تطورها أو تقييد هذا التطور بالقصور الذاتى سواء كان فى البيئة أو السلوك أو العادات إنما يؤدى بالضرورة إلى تدمير المؤسسات السابقة لخلق مؤسسات جديدة.

وأخيراً، وليس آخراً، فإن المنظور المستقبلى سوف ينطوى على بعض مبادئ وأفكار حتمية الفوضى كالشعب، واحتمالية تحول بعض المتمردين إلى

رواد لعملية للتغير باستغلال العلاقات والأفكار غير المتوازية لصالحهم. كما أن القائمة اليومية للتوقعات المستقبلية سوف تتضمن تساؤلات أساسية من قبيل:

كيف يمكننا إدراك نقاط التشعب؟ وما الأحداث والابتكارات والأفكار الجديدة التى ستستمر بدون تأثير، وما تلك التى ستؤثر على النظام ككل وستحدد اختيار التطور؟ أين يوجد نطاق الثبات والاستقرار وعندما تحدد نطاق المستقبلات الممكنة، هل نكون قد أدركنا أو توصلنا إلى مخطط التشعبات؟ هل تمثيل بارومتري التشعبات متغيرات تحليل المنظور المستقبلى الرئيسية؟

ويجب علينا، فى ظل تعذر تحديد الحتمية أن نتعرف كما لو يكن هناك شيئاً يتحرك، كما لو كانت ثورة " الإرادة الحرة" تستطيع الإطاحة بطغيان المصادفة والضرورة. والأمر لا يتوقف على التأثيرات السابقة، (خاصة جون فورستر) ففى ظل مفهوم التنظيم الذاتى (Self Organization) (خاصة بريجوجين) الذى طرحه العاملون فى مجال السيبرناطيقا ونظرية الفوضى، وهو لا يتغلغل علم الاقتصاد وحده، بل أصبح يتركز حوله العمل العلمى الآن، يصبح من المناسب أن نتساءل عن مدى استفادتنا من هذه الموضحة الجديدة وما الذى نتوصل إليه عن طريق مفهوم التنظيم الذاتى. فعملية التنظيم الذاتى هذه، والتى تبدو وكأنها تشكيلة من المفاهيم السابق طرحها، تعتبر نتيجة للتفاعل بين البيئة المستقلة بذاتها وبين الأحداث القائمة على الصدفة والتى تكون عرضية وغير جوهرية. وتعكس عملية التنظيم الذاتى هذه اتجاه الزمن لأنها تحقق وتسمح بعملية التكيف مع الجديد، كما يقول "جون بيير ديوبى" (Jean-Pierre Dupuy). والمضى المتضمن فى عكس اتجاه الزمن Time's Arrow هو نفسه المعنى المقصود فى التوقعات المستقبلية حيث أن

المستقبل هو سبب لوجود الحاضر وبطريقة أخرى، يمكننا القول بأن الرغبة (Desire) هي القوة المنتجة للمستقبل في نفس الوقت القوة الدافعة للتنظيم الذاتي.

الجزء الثالث

الأساليب والتقنيات

١:٣

تمهيد

قبل أن نتعرض ط لمواضع القوة والقصور لأساليب وتقنيات علم المستقبل ، وتحديد حدود استخدامها في المجالات الاستشرافية التربوية، ينبغي الإشارة إلى ما يلي :

١ - أن درجة النجاح في التنبؤ أو الاستشراف في مجال ما تعتمد بالدرجة الأولى على مدى قدرة المتنبئ على تحديد " الأنماط السلوكية التي تتوافر في هذا المجال ، فكلما توافرت البيانات عن المتغيرات داخل هذا المجال وقلت كلما كانت التوقعات والاستشرافات أفضل وأدق ، وعلى العكس كلما قل المعروف عن المتغيرات وزاد عددها أصبحت التوقعات في هذا المجال أقل دقة . كما أن طبيعة المعرفة في المجال نفسه تحدد درجة نجاح التنبؤ من عدمه ، لذا نجد أن علماء السكان والاقتصاد والأرصاد يتعاملون .

مع المشكلات التي تواجههم في التنبؤ بطرق مختلفة، لأن كلا منهم له مستوى معرفى مختلف عن غيره فى مجاله ، ولاختلاف كم وكيف البيانات المتوفرة له .

وفي كل الأحوال فإن المتنبي يعتمد على تحديد الأنماط السائدة داخل المجال الذي يتنبأ فيه وعلى درجة صلابة ووضوح هذه الأنماط لتحديد درجة نجاح التنبؤ. (حول هذه النقطة أنظر: Martino, 1982, 27)

٢ - أنه لا توجد تقنية أو أسلوب أفضل من غيره إلا بالنسبة إلى طبيعة الظاهرة المدروسة وظروفها .

٣ - أنه كلما تعددت وتجمعت أكثر من تقنية في دراسة الظاهرة الواحدة كلما كان هذا أفضل في الاقتراب من حقيقة الظاهرة .

٤ - أنه مهما بلغت درجة الإتقان في تطبيق التقنية (أو التقنيات) على الظاهرة التربوية فلن نحصل على نتائج تسمح لنا بالتأكد التام والثقة الكاملة منها، وهذا راجع إلى كون هذه الظاهرة اجتماعية ثقافية بالضرورة، وهو ما يعنى أن المتغيرات الحاكمة وغير المعروفة فيها كثيرة، بدرجة لا تسمح بتشكيل أنماط متماسكة مثلما يحدث للظاهرة الطبيعية أو التكنولوجية عند التنبؤ بها.

٥ - أن الفرضية الأساسية التى تقف وراء كل الأساليب والتقنيات الاستشرافية والتنبئية

في العلوم الاجتماعية هي أن القوانين المستخلصة من الخبرة الماضية (الأنماط) سوف تستمر صحيحة في المستقبل ، والحجة الوحيدة وراء هذه الفرضية هي أنها (أي الأنماط) تحدث بالفعل ، وطالما أن النتائج تحقق ذلك، فإن هذه الفرضية صحيحة .

٦ - " أن ثبات دقة أساليب التنبؤ ونفعها يعتمد بالدرجة الأولى على مدى التقدم في العلوم الاجتماعية، وأن هذه الدقة تزداد كلما أتيحت أدوات أفضل لفهم البيئة الاجتماعية التى ينمو ويطبق من خلالها التقدم التكنولوجي " (Martino, 1983, 27)

٢:٣

الأساليب الكمية

تصنيف الأساليب والتقنيات التنبؤية والاستشرافية :

تتعدد التصنيفات والتقسيمات التي يرى بها العلماء هذه التقنيات ، إلا أننا نفترض أن أنسب طريقة للتصنيف تقوم على اعتبار هذه الأساليب والتقنيات مندرجة ضمن أحد القسمين التاليين :

١- أساليب وتقنيات استكشافية Exploratory Methods

٢ - أساليب وتقنيات معيارية (استهدافية) Normative Methods

وفيما يلي توضيح لطبيعة كل قسم من هذه الأقسام ونماذج من أساليبه وتقنياته:

١ - الأساليب والتقنيات الاستكشافية

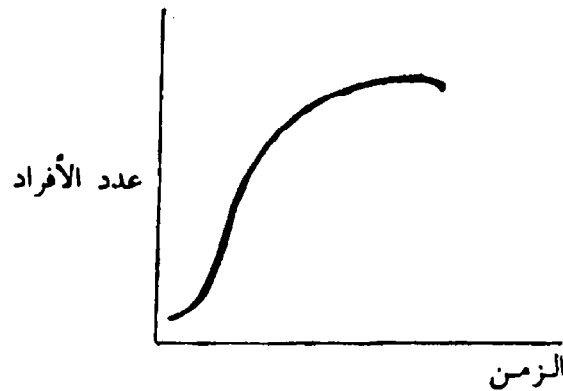
وهي طرق استقرائية بجميع أنواعها، تعتمد على التنبؤ الاستكشافي ومؤداه دراسة احتمال تطورات المستقبل من خلال البدء بمعطيات (معلومات واتجاهات) الموقف الراهن ، وتاريخه السابق ، والتي منها يتم تكوين أنماط

محددة لهذا التطور في الماضي ثم تتم محاولة إسقاطه على تطورات المستقبل. وهذا التنبؤ يقترح أي الاتجاهات يجب تدعيمها وأيها يجب التخلص منها. ومن بين أهم هذه الطرق :

منحنيات النمو Growth Curves ومنحنيات الاتجاه Trend Curves وهي طريقة مشتقة من الظواهر البيولوجية حيث ينتج منحنى Logistic على هيئة حرف S وذلك عندما نضع فردا أو مجموعة من الأفراد في مقابل محور الزمن .

ويتسم هذا المنحنى بالنمو البطيء في البداية، تليه فترة نمو شديدة السرعة، تعقبها

فترة من النمو المتباطئ حين يصل الفرد - أو الأفراد - قرب الحد الأعلى (الاستواء)، كما بالشكل (١).



شكل رقم (١)

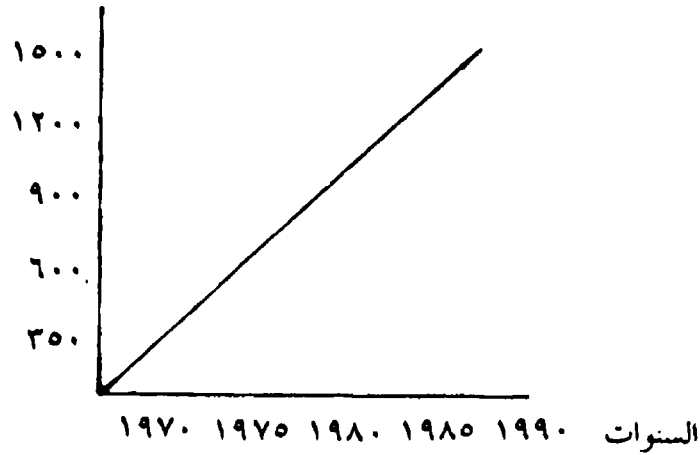
ويعتمد تكوين هذا المنحى على معرفة القوانين الفيزيائية والكيميائية التي تحكم نمو الظاهرة المدروسة.

ويقوم هذا المنحني على فرضية فحواها أن أية عوامل تاريخية أدت في الماضي إلى النمو، سوف تستمر في ذلك . وأن الطريقة هي الإبقاء على منحني النمو التاريخي. وتستخدم هذه المنحنيات بتوسع في التنبؤ السكاني وفي عدد من التنبؤات الاجتماعية إلى جانب التنبؤات البيولوجية بالطبع .

أما منحنيات الاتجاه 'Trend Curves' فتتشابه مع منحنيات النمو، إلا أنها تتعامل مع النمط السلوكي طويل المدى في موضوع معين. فهي تقوم أساساً على سلسلة من منحنيات النمو يمثل كل منها تغطية لبعض الحدود العليا وعلى منحنى الاتجاه أن يتنبأ بحالة الوصول إلى حدود قصوى جديدة، بنفس معدلات النمو في الماضي، وذلك وفق اتجاهات آسية طويلة المدى . وطالما أنه ليس هناك داع لتوقع تغير الشروط التي أنتجت الاتجاه ، فإن استقرار الاتجاه يمكن أن يستخدم لإعداد التنبؤ الجديد.

وتستخدم هذه المنحنيات بتوسع في التنبؤات التكنولوجية والسكانية والاقتصادية والتعليمية، حيث يستطيع المخطط أن يتنبأ بنوعية القفزات التي سوف تستمر في الحدوث مستقبلاً تماماً كما حدثت في الماضي .

وفي مجال التعليم ، إذا افترضنا أن هناك زيادة تدريجية أو منتظمة في حجم الإنفاق السنوي عليه ، وليكن أن حجم الإنفاق على التعليم العام كان عام ١٩٧٠ يقارب ٣٠٠ مليون جنيه ، وأصبح ٦٠٠ مليون جنيه عام ١٩٧٥ وارتفع إلى ٩٠٠ مليون جنيه عام ١٩٨٠ وأصبح ١٢٠٠ مليون جنيه عام ١٩٨٥ ثم صار ١٥٠٠ مليون جنيه عام ١٩٩٠، وأن الزيادات السنوية تختلف ، فإن السلسلة الزمنية السابقة توضح اتجاهها تصاعدياً يمكن توضيحه بخط مستقيم كما بالرسم شكل (٢).



شكل (٢)

كما يمكن أن تمثل هذه العلاقة أو غيرها بأشكال خطية ذات اتجاه تنازلي ، أو أخرى دائرية كالتي توضحها الأشكال (٣)، (٤)، والمنحني الدائري هو من أكثر المنحنيات استخداما في التنبؤ التكنولوجي ، حيث تم التوصل من خلاله إلى معرفة الاحتمالات القصوى الفنية لاستخدام المفاعلات الذرية، وأسرع وسيلة للنقل ، وأقوى ضوء ممكن ، كما أنه يستخدم في دراسة حركات الاقتصاد، والتضخم. (انظر: نصير، ١٩٨٥، ١٩٣-١٩٦، يونج، ١٩٧١، ١٢).

وعموما، فإنه يعاب على هذه المنحنيات ، رغم سهولة تطبيقها، وتحديدها، وفهمها، أن تعرض الخطط ومستخدمها للمجازفة، لأن التنبؤ ربما يصبح في أي وقت باطلا متى حدثت أية تغيرات في العوامل السياسية والتكنولوجية أو الاقتصادية . فالافتراض بأن القوى التي كانت تؤثر في الماضي سوف يستمر تأثيرها في المستقبل ، ربما أمكن تبريره على المدى القريب ، ولكن تقل ملاءمته كلما امتد الزمن لفترة أبعد. كما أن مثل هذا الافتراض يقود إلى القصور الذاتي للتنمية. وهذا ما دعا إلى ابتكار أساليب فنية أخرى لتعديل منحنيات النمو والاتجاه ، كما استخدمت أساليب إحصائية

متقدمة لمعالجة فجوات هذه المنحنيات .(المناقشة تفصيلية حول هذه المنحنيات أنظر: جوردون، ١٩٨٠، العيسوي، ١٩٧٨، ٤-٩، Martino, 1983,30)

٢ - الطرق التفسيرية: Explanatory Methods

وتحتوي هذه الطرق على عدد من الأساليب التي يصل من خلالها مستخدمها إلى التعرف على مجموعة العوامل التي تؤثر في التغير والتفاعلات بين هذه العوامل ، ويحاول الاستفادة من هذه المعرفة، وهو هنا لا يلتزم في تنبئه بما هو امتداد أو استكمال لاتجاهات الماضي ، ولكنه قادر إلى حد ما، على تحديد التأثيرات التي ستطرأ على موضوع التنبؤ. ومن بين أشهر هذه الطرق ، أساليب الارتباط Correlation Methods وتستفيد هذه الطرق من الارتباطات المشاهدة بين موضوع التنبؤ وبعض العوامل التي يمكن قياسها والتنبؤ بها بصورة مباشرة. واحد أبسط هذه الأساليب هو ما يسمى بعلاقة " القائد - التابع Leader-Follower ' ففي التنبؤات التكنولوجية مثلا، تصبح التطورات التكنولوجية هي " القائد "، في حين تطبيقاتها تصبح التابع كما أنه في التنبؤات التعليمية يصبح عدد المواليد هو القائد وتزايد أعداد المسجلين في المدارس هو التابع ، وكذلك الأمر في الاقتصاد القومي وغيرها من العلاقات .

وقد تم التوسع في الاستفادة من هذه الطرق ، وإثبات صحتها في عدد كبير من الحالات ، خاصة، أن هذه الطرق تسمح بأخذ العوامل الخارجية في الاعتبار عند التنبؤ وليس فقط المعدلات التاريخية للتغير في موضوع التنبؤ.(أنظر: العيسوي، ١٩٨٧، ٣٦-٣٧)

٣ - طرق التنبؤ السببية causal Forecasting Methods :

تقوم طرق التنبؤ السببية على اعتبار عدة متغيرات تؤثر بالمتغير المراد التنبؤ به . وفي حالة معرفة هذه المتغيرات ، يبنى نموذج إحصائي ويستعمل للتنبؤ بالمتغير ذي العلاقة. وفي هذه الطريقة يتم بناء نموذج للتنبؤ السببي قائم على إدماج كل العوامل المهمة المؤثرة في التغير، وأيضا كل التفاعلات الهامة المعروفة بين هذه العوامل ، وقد يكون النموذج " لفظيا " ، ولكنه في أغلب الأحوال " نموذج رياضي " ، تتم معالجته بالحاسب الآلي .

والنماذج السببية تعتمد أساسا على الاستقراء، حيث يتم افتراض أن العوامل التي كانت مهمة في الماضي سوف تستمر كعوامل هامة في المستقبل ، وأن التفاعل بينها سيستمر كما كان في الماضي .

ومن بين أفضل النماذج السببية " النماذج الديناميكية " تلك النماذج التي يعد " جوي فورستر " الأستاذ بمعهد MIT أحد روادها في طليعة مستخدميها، وقد استطاع " فورستر " أن يقدم نمودجا تجريبيا رياضيا رائعا للمشكلات العالمية بعيدة المدى تم استخدامه في تقرير حدود النمو لنادى روما. (حول هذا النموذج أنظر: ميدوز وآخرون، ١٩٧٦)

وترجع أهمية النماذج السببية إلى كونها قادرة على السماح لمستخدمها بأن يأخذ في اعتباره التغيرات التي تحدث للحالات موضوع التنبؤ والتي تعمل على تغير المستقبل سواءا أكانت هذه المتغيرات ستحدث ، نتيجة تأثير قرارات اتخذت بالفعل ، أو تغيرات من الممكن أن تحدث بسبب قرارات أو سياسات تحت الدراسة ولم تحدث بالفعل . وبالرغم من فاعلية النماذج السببية في عمليات التنبؤ أكثر من أى وسيلة استقرائية أخرى، إلا أن المستوى الفني

للنماذج السببية ما زال بدائيا، ومن النماذج الشائعة لذلك ، التنبؤ بالطقس لعدة أيام قادمة. (Martino, 1983,33)

وإلى جانب النماذج السابقة، هناك نماذج تحليل الانحدار Regression Analysis وهي أسلوب للتنبؤ لمتغير تابع Dependent Variable في علاقته الإحصائية مع متغيرات مستقلة independent Variables وهذه الطريقة يندر استخدامها في التنبؤات التربوية والاجتماعية عموما لأنها تعتمد على تحليل إحصائي شبه تام للمتغيرات وهو ما يبتعد كثيرا عن الظاهرة التربوية. (حول استخدام الطريقة والمحاذاير المحيطة بها، أنظر في: العيسوي، ١٩٧٨، ٣٢-٣٣، نصير، ٢٠٩-٢١٤)

٣:٣

مصفوفة التأثير المتقاطع

تعد مصفوفة التأثير المتقاطع (Cross- Impact Matrice) واحد من أهم الأساليب التى استخدمت ومازالت تستخدم فى توقع الاختراعات التكنولوجية وتحسين التنبؤات العلمية ، كما أنها تستخدم حالياً وبفعالية فى تخطيط التغييرات الاجتماعية وفى توقع الإبداعات فى مجال الإنسان أيضاً . كما يكشف هذا التكنيك أيضاً عن المشكلات الجديدة المحتمل أن تنشأ عندما تحل مشكلة أخرى ، فعلى سبيل المثال، عندما وجد " العلم الطبى " طرقاً لتخفيض معدلات خصوبة إنجاب الأطفال وإطالة العمر المتوقع ، فإن هذه الطرق ذاتها قد خلقت مشكلات أخرى تتصل برعاية الشيخوخة وأخرى تتصل بالانفجار السكانى ، وكذلك فقد أدى اكتشاف تقنيات متطورة استخدمت لبناء مصانع " مؤتمنة " إلى زيادة فى البطالة وإلى إهمال مهارات إنسانية محددة . ومن هنا تعد مصفوفة التأثير المتقاطع تقنية مستقبلية بالغة الأهمية وبالغة التعقيد فى نفس الوقت .

وتقوم هذه التقنية على أساس فرضية مؤداها أن معظم الأحداث والاتجاهات ترتبط بطريقة أو بأخرى ، بالأحداث والاتجاهات الأخرى ، لذا

فإن هذه المصفوفة تستخدم لتنظيم البيانات التي تجمع عن مؤسسة ما ولل فحص المنظم للعلاقات المتبادلة بين مختلف الأحداث الممكنة إحصائيا ، وهذه العملية كثيراً ما تهمل أثناء التخطيط للتغيير .. فالحدث الإنساني والتكنولوجي له أسباب متعددة وتأثيرات مقصودة وغير مقصودة ، والعلاقات المتداخلة بين الأحداث والتطورات تسمى "التأثير المتقاطع " .

إذن، فمصفوفة التأثير المتقاطع تستخدم ، بصفة عامة ، في غرضين يحددهما "مارتينو" في (Martino, 1983,34)

- بحث الاتساق بين التنبؤات الفردية ، أو ما تدل عليه التفاعلات والعلاقات.

- تحديد الأحداث الحاكمة والتي تسبب في إحداث اختلافات كثيرة في النتائج المترتبة على حدوث أو عدم حدوث هذه التنبؤات وتوقيت ذلك .

ويتم كل هذا بأن يبدأ المخطط بأول أحداث المصفوفة ، ويحدد تأثيرات هذا الحدث على كل الأحداث التالية ، إذا كان هذا الحدث الأول يحدث ، حقيقة ، كتنبؤ . وعليه أن يحدد تأثيره أو فشله في التأثير ، ومدى قدرته على إحداث التقدم أو تعويقه .. إلخ .

وبعد تحديد هذه التأثيرات ، ينتقل إلى الحدث الثاني ، ويدرس تأثيره في باقي الأحداث التالية له حتى النهاية .. وهكذا . إذن فعلى المخطط أو عالم المستقبلات أن يضع قائمة من الأحداث تم التنبؤ باحتمالات حدوث كل منها على حده (في يوم أو تاريخ محدد) ثم توضع هذه الأحداث في قائمة حسب ترتيبها الزمني المتوقع أن تحدث فيه ، وتنظم في صفوف وأعمدة مصفوفة (Matrice) وخلايا المصفوفة توضح التفاعلات بين هذه الأحداث .

وعموماً ، فبعد اكتمال المصفوفة يتم تحليل العلاقات المتداخل بين الأحداث والتطورات داخل المصفوفة، وبالتالي التلاعب بها والتدخل فيها بقصد إحداث تعديلات ملائمة على باقى الأحداث كما تملئها التأثيرات . وتتسلسل العملية حتى النهاية فيمكن حينئذ الحصول على " تاريخ مستقبلى مخلق " يأخذ فى اعتباره التفاعلات بين التنبؤات .

ومن الواضح أن هذه التقنية تعتمد منذ البداية على نتائج تنبؤية مسبقة ، وهى غالباً نتائج تقنية " دلفى " (السابق الحديث عنها فى عدد يناير) . وكذلك فإنه بالرغم من أن تقنية مصفوفة التأثير المتقاطع غالباً ما تتضمن الاحتمالات الإحصائية لحدوث كل حدث وخلق احتمالات تعدد الأحداث ، فهذه الإجراءات الإحصائية ليست مهمة لتطوير المصفوفة .

استخدامات متنوعة :

بالرغم من أن عملية تحليل التأثير المتقاطع باللغة التعقيد كمنهجية للبحوث المستقبلية، إلا أنها يمكن أن تفهم بسرعة من موقف حياتى بسيط . فالشاب فى عمر السابعة أو الثامنة عشرة عندما يسأل عن أهدافه فى السنة القادمة ، فإنه يصرح أنه يود أن يسافر للخارج أحياناً ، وأن يتقن مهارات رياضة ما كالسباحة حتى يكون قادراً على الاشتراك فى المنافسات ويصبح مشهوراً، كما أنه يود أن يدخل كلية متميزة . وبالطبع فإن هذه الأنشطة يتم تحقيقها داخل عنصر الوقت .. لذا فيمكنه أن يستخدم مصفوفة التأثير المتقاطع من أجل أن يرى كيف أن كل هدف يصطدم بالهدفين الآخرين .. ويعرض الجدول رقم (١) تحليل الفتى للعلاقات المتداخلة المتضمنة الملاحقة المتزامنة (الحادثة فى وقت واحد) للأهداف أو الأنشطة الثلاثة لها . وهو يخدم كمثال لمصفوفة التأثير المتقاطع. حيث قام جلين وساندى جوى بسؤال خمسين تلميذاً

لاختيار ثلاثة من أنشطتهم المفضلة، وقد تم وضع هذه الأنشطة في المصفوفة التالية، وتم تحديد كيفية تأثير كل نشاط منها على حدة على باقي الأنشطة عند نقطة التفاعل. (أنظر: 31-32, 1979, Allian)

جدول رقم (١)

مصفوفة التأثير المتقاطع للأهداف الثلاثة المفترضة

أهداف شخصية			كيف يؤثر هذا الهدف
أود أن أتفرغ للالتحاق بكلية متميزة	أود أن أتقن مهارات السباحة	أود أن أسافر إلى الخارج	
ستستغرق الدراسة في الكلية كل وقتي، مما يؤجل السفر إلى فترة الصيف أو فترة العطلات.	فيما عدا فترة إجازة نصف العام فإن السباحة ستعوق سفرى للخارج	x	أود أن أسافر إلى الخارج
سوف يعوق العمل الدراسى الجامعى الأنشطة الإضافية للمناهج أى السباحة .	x	إذا طالقت فترة السفر سوف تتداخل مع تفرغى لمواعيد التدريب ومسابقات السباحة.	أود أن أتقن مهارات السباحة
x	نظراً للجدول الصارم لمواعيد التدريب والنظام القاسى للمنافسات فإن السباحة سوف تتعارض مع تفرغى الدراسى للكلية	سوف يعرقل السفر دراستى بالكلية ولايتاح لى السفر سوى فى الإنجازات أو الصيف .	أود أن أتفرغ للالتحاق بكلية متميزة .

وواضح من المصفوفة أنه من الصعب حدوث كل الأنشطة فى وقت واحد وبالتالي من تحليلها يمكن تحديد أولويات الأنشطة أو الأهداف فى ضوء التداخلات والعلاقات بينها.

وإذا انتقلنا إلى مستوى أعمق فى مصفوفة التأثير المتقاطع . وتناولنا خمسة مشكلات مجتمعية وكونية كبرى : كالسكان ، والطاقة ، والعلم والتكنولوجيا ، والعلاقات الدولية ، وأسلوب الحياة ، والتطور الممكن " للاتجاهات " داخلها ، فيمكننا أن نحصل على المصفوفة الموضحة فى جدول (٢) . ويتم تحليل الاتجاهات طبقا لمقياس القوة الثلاثى (قوى ، ضعيف ، دون تأثير) . وطبقا لدرجة إيجابيتها (موجبة أو سالبة) ، وذلك لكل تأثير متقاطع ، كما يمكن تصميم " التأثير المتقاطع " وفقا : للرفض القوى (..) ، والرفض المتوسط (-) ، والتأثير غير الدال (.) ، إيجابية متوسطة (+) ، إيجابية قوية (++) . ونضع فى المصفوفة مجالات المشكلات أفقيا ورأسيا ، ونضع إمكانية الاتجاه أسفل المجالات على اليمين ، فكل المدخلات (أ ، ب) فى الخلايا تمثل اتجاها واحدا من الاتجاهات الممكنة على مجالات المشكلة بوجه عام .

جدول رقم (٢)

مصنوفة حركية لمشكلات أخرى

٥	٤	٣	٢	١	
أسلوب الحياة	العلاقات الدولية	علم / تكنولوجيا	الطاقة	السكان	
٥ أ (++) ب (-)	٤ أ (+) ب (.)	٣ أ (+) ب (+)	٢ أ (++) ب (-)	١ ×	١ - السكان (أ) انتشار استخدام تقنيات منع الحمل (ب) امتداد طول العمر .
١٠ أ (-) ب (-)	٩ أ (+) ب (-)	٨ أ (++) ب (++)	٧ ×	٦ أ (.) ب (-)	٢ - الطاقة : (أ) إلغاء الوقود الحفري (الفحم) (ب) تكلفة عالية .
١٥ أ (+) ب (-)	١٤ أ (+) ب (+)	١٣ ×	١٢ أ (+) ب (+)	١١ أ (+) ب (-)	٣ - علم / تكنولوجيا : (أ) الهندسة الوراثية . (ب) استمرار الثورة الإلكترونية .
٢٠ أ (+) ب (-)	١٩ ×	١٨ أ (.) ب (+)	١٧ أ (+) ب (-)	١٦ أ (+) ب (-)	٤ - العلاقات الدولية : (أ) إنشاء حكومة دولية . (ب) زيادة قوة دول العالم الثالث
٢٥ ×	٢٤ أ (.) ب (+)	٢٣ أ (.) ب (+)	٢٢ أ (-) ب (.)	٢١ أ (-) ب (+)	٥ - أسلوب الحياة : (أ) حراك اجتماعي شديد . (ب) استقلالية اقتصادية عظيمة للمرأة

وبنفس الأسلوب السابق تتم دراسة المصفوفة من حيث تأثير كل حدث على الحدث الآخر. وعلى سبيل المثال يتبين لنا فى الاتجاه الأول (السكان) أن استخدام " تقنيات منع الحمل " له تأثير إيجابى قوى على الطاقة متى انخفض معدل الولادة ، حيث يساعد على تخفيض استهلاك الطاقة . وأن " العلم والتكنولوجيا " و " العلاقات الدولية " لهما تأثير متوسط الإيجابية مع هذا الاتجاه ، متى زاد البحث العلمى فى مجال تقنيات منع الحمل . كما أن تخفيض سكان العالم سوف يساعد على حل المشكلات الكونية كالفقر ونقص الطعام .. إلخ . (أنظر: 34, 1979, Allian)

ووجدت كذلك أن الاتجاه الثانى للسكان (زيادة سنوات العمر المتوقعة) له تأثير إيجابى قوى على الطاقة لأن الزيادة معناها طلب كبير على الموارد الطبيعية . وهذا الاتجاه يؤثر بدرجة متوسطة الإيجابية على العلم والتكنولوجيا حيث أن العلم الطبى الذى يساعد على إطالة العمر ، سوف يستمر فى الدعم . ولا يوجد تأثير دال على العلاقات الدولية لهذا الاتجاه ، ولكنه يؤثر بدرجة متوسطة الإيجابية على أسلوب الحياة ، وذلك راجع إلى أعباء إضافية أخرى.

وإذا انتقلنا إلى مستوى أكثر تعمقا فإننا نجد المثال الافتراضى الذى قدمه (G. H. Quehl) حيث يوضح فيه استخدام " مصفوفة التأثير المتقاطع " بالتطبيق على ديناميات التخطيط لكلية من الكليات الجامعية ، ويعتمد هذا المثال على خمسة أحداث فقط بالرغم من أن معظم المصفوفات تبني على " ثمانية أحداث على الأقل " . ويفترض أن تلك الأحداث الخمسة ممكنة الحدوث خلال السنوات الخمس القادمة . وأن بعض هذه الأحداث ترتبط مباشرة بمواضيع فنية ، وأخرى ترتبط بالكلية عامة . وتقع ثلاثة من هذه الأحداث خارج تحكم الكلية . والأحداث هى :

١ - سيكون هناك ٢٥% على الأقل من السكان في مستوى عمرى من ١٨ إلى ٢٠ عاما، وهؤلاء يعيشون في المناطق السكانية التى تستمد منها الكلية طلابها .

٢ - سيكون هناك نقص ١٠% من مجموع المنح التى تقدمها الكلية ، وذلك بسبب زيادة تكاليف العملية التعليمية ونقص معدلات المنح الخاصة ، ونقص عدد الطلبة المقيدين.

٣ - سيكون هناك تأكيد زائد على مهنة التدريس بين الطلبة الجدد والمقيدين فى الكلية . ويمكن أن يكون هناك حدثان آخران موضع التحكم التعليمى.

٤ - سيكون هناك ١٠% نقصا فى هيئة التدريس مما ينتج ٥% مدخرات من مجموع تكاليف العملية .

٥ - سيكون هناك برنامج تدريبي جديد لهيئة التدريس بالكلية ليستطيعوا الإعداد لمستقبل الطلاب وتوجيههم لمهنة جديدة .

وتوضح هذه العناصر الخمسة فى المصفوفة (جدول رقم ٣) .

جدول رقم (٣)

مصفوفة الأحداث المؤثرة في التخطيط للكلية

(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	
نقص هيئة التدريس	نقص هيئة التدريس	مستقبل الطاقة	نقص التبرعات	نقص السكان	
↓	↑	O	↑		١ - نقص السكان
↓	↑	O		O	٢ - نقص التبرعات (أو المنح) .
	↑		↑	O	٣ - مستقبل الطاقة .
↑		O	↓	O	٤ - نقص هيئة التدريس .
↑	↑	↑	↑	O	٥ - تدريب هيئة التدريس .

ونجد أن السهم الرأسى (↑) يشير إلى أن الحدث فى العمود الرأسى له تأثير محرك على الحدث فى الصف الأفقى (فإمكانية الحدث الثانى تزداد كنتيجة لحدوث الحدث الأول) .

والسهم المقلوب (↓) يشير إلى قوة معوقة (نقص فى إمكانية حدوث الحدث الثانى كنتيجة لحدوث الحدث الأول) .

فى حين يشير الرمز (O) إلى أن الحدثين غير مرتبطين .

ومن خلال هذه المصفوفة نستطيع أن نتبين كثيرا من العلاقات العامة ، منها :

أولا : أن نقص السكان مسلم به ، وهو حدث ليس متأثرا بأي حدث من الأحداث الأخرى .

ثانيا : أن نقص التبرعات يزيد من سرعة الأحداث الأخرى ، كما أن النقص في هيئة التدريس لا يغنى تماما عن المؤثرات الأخرى .

ثالثا : أن الزيادة في عدد الطلبة الذين يعدون للمستقبل يخلق ضغطا لتدريب هيئة التدريس ، ومع هذا فإن هيئة التدريس التى تكون قادرة على العمل لتوجيه الطلبة فى المستقبل ، فإنها من المحتمل أن تجتذب عدداً أكثر من الطلبة فى المستقبل إلى هذه الكلية .

رابعا : كل الأحداث تزيد من إمكانية نقص أعداد هيئة التدريس .

وهذه المصفوفة تتيح لمخططى البرامج الأكاديمية داخل الكلية أن يتفقوا حول كل علاقة من علاقات المصفوفة ، وتتيح الفرصة أمامهم لاختبار الفروض عن ديناميات الكلية إحصائيا . وفى حالة عدم وجود اتفاق حول علاقات المصفوفة يجب أن يوضح فى هذه المرحلة بدلا من الانتظار حتى يتم إصلاح الاستراتيجيات كما هى الحال عادة .

وبالرغم من أن المصفوفة قد تكون ملائمة عند تقييم الاستراتيجيات فإن تحليلها " أوليا " يجب أن يسبق هذه الخطوة لتأكيد أن التحديات الأولية لبدائل الاستراتيجيات تحدث تحت ظروف الافتراضات المتبادلة عن ديناميات الكلية.

وبالرجوع إلى المثال السابق فإن مخططى البرامج يمكنهم أن يستخلصوا كثيرا من النتائج الهامة من تحليل المصفوفة على النحو التالى :

(أ) قد يكون هناك تأثير كبير لتدريب هيئة التدريس من أجل تمهين الطلاب . ولذلك فإن الكلية يجب أن تكون واثقة من أنها تسير فى الاتجاه المطلوب قبل الشروع فى خطوات أخرى .

(ب) أعداد هيئة التدريس تتناقص ، ولهذا يجب على الكلية أن تعد لهذه النتيجة الحتمية وتطور منهاجاً يتناسب مع هذا النقص .

(ج) يجب أن تساعد أى منهج جديد فى منع التناقص فى عدد الطلاب المقيدين (وكنيجة لذلك النقص فى التبرعات)، فالنقص فى عدد هيئة التدريس ليس كافياً لمنع النقص فى التبرعات. ويمكن للمخططين أن يستغلوا مصفوفة التأثير المتقاطع فى تقدير التأثير الممكن لاقتراح منهج جديد .

وفيما يلى أربعة خطوات تتخذ فى تشكيل مصفوفة التأثير المتقاطع التى تقدر تأثير البرامج المحتملة التى قد تم تخطيطها :

(أ) يجب أن تحدد أربعة أو خمسة برامج أو اقتراحات فى الكلية التى ترتبط بعض الشيء بالبرنامج الجديد وكل من هذه البرامج جنبا إلى جنب مع البرنامج " المركزى " ويجب أن توصف فى كلمات جديدة . وتوضع فى قوائم فى ورقة عمل مصفوفة التأثير المتقاطع (انظر الشكل التالى) .

شكل رقم (١)

قائمة برامج لعمل المصفوفة

الخطوة الأولى : قائمة البرامج :
١ - عنوان البرنامج المركزى
وصف مختصر
٢ - العنوان :
وصف مختصر
٣ - العنوان :
وصف مختصر
٤ - العنوان :
وصف مختصر
٥ - العنوان :
وصف مختصر
٦ - العنوان :
وصف مختصر

(ب) كل زوج من البرامج الممكنة يجب أن يفحص فى ضوء التأثير المحتمل لكل واحد على الآخر . فالبرنامج الأول له " تأثير موجب " على البرنامج الثانى إذا كانت وسيلته الناجحة تميل إلى زيادة إمكانية إتمام البرنامج الثانى بنجاح . ويصبح للبرنامج الأول " تأثير سلبى " على البرنامج الثانى إذا كانت وسيلته الناجحة تهدف إلى نقص احتمالية أن البرنامج الثانى سوف تكون وسيلة ناجحة . ويصبح للبرنامج الأول " تأثير حيادى " على البرنامج الثانى ، وأنه وسيلة ناجحة تميل إلى أن لا يكون لها تأثير على احتمالية أن البرنامج الثانى سوف يكون وسيلة ناجحة . وبعض المظاهر للبرنامج الأول قد لا يكون لها تأثير كامن ايجابى على البرنامج الثانى ، بينما المظاهر الأخرى قد يكون لها تأثير

سلبى ، وعلى النقيض فقد يكون للبرنامج الثانى تأثير ايجابى أو سلبى أو محايد أو مختلط على البرنامج الأول .

وباستخدام الشكل العام للمصفوفة (شكل ٢) يتم ملء خانات مصفوفة التأثير المتقاطع . ضع سهم رأسه لأعلى (↑) فى الخانة التى فيها وضعت قائمة البرنامج من الناحية الشمالية للمصفوفة بها تأثير موجب على البرنامج المشار إليه فى قمة المصفوفة ، وبطريقة مماثلة ضع سهمها موجهها إلى أسفل (↓) فى أى خانة بها تأثير سلبى ، وصفر (O) فى أى خانة بها تأثير محايد ، وسهم مزدوج (↑ ↓) فى أى خانة بها تأثير مختلط .

شكل رقم (٢)

مصفوفة تأثير متقاطع

عنوان البرنامج	١	٢	٣	٤	٥	٦
١	-					
٢		-				
٣			-			
٤				-		
٥					-	
٦						-

دليل (↑) = تأثير موجب .

دليل (↓) = تأثير سالب .

دليل (O) = قليل أو لا تأثير .

دليل (↑ ↓) = تأثير مختلط .

ثالثا : فى حالة أى تأثير :

- (أ) مختلط .
 (ب) مختلط .
 (ج) دال جزئيا .
 (د) جدلى (لا اتفاق عام حول طبيعة التأثير وامكاناته) .

فإنه يجب عليك أن تضع فى قائمة الطرق المحددة التى فيها برنامج "س" محتمل أن يكون له تأثير موجب (مساعد) على برنامج آخر " ص " وأى الطرق محتمل أن يكون لها تأثير سالب (معوق) وبعد ذلك قدر العوامل التى قد حددتها بالإشارة إلى قوتها ومقاومتها (انظر الشكل رقم ٦) .

شكل رقم (٣)

تحديد جوانب القوة والتأثير فى الطرق

تأثير البرنامج # س على البرنامج # ص	
الطرق التى فيها برنامج س سيمنع (يعوق) برنامج ص من أن يكون ناجحا	الطرق التى فيها برنامج س سيساعد برنامج ص لى يكون ناجحا
	١ -
	٢ -
	٣ -
	٤ -
	٥ -
	٦ -

ضع علامة (*) بجانب العوامل السالبة والموجبة ذات الأهمية الكبرى .

وضع علامة (\cong) بجانب العوامل الإيجابية التى لها مقاومة كبيرة للتغيير وبجانب العوامل السالبة التى لها مقاومة للتغيير .

رابعاً : افحص المصفوفة والتحليلات المفصلة التى قد استكملتتها ، وناقش مضمون هذه النتائج فى علاقتها بالتعديلات الممكنة أو بالتوسع فى البرنامج المركزى أو وسيلة البرنامج .

والأسئلة التالية قد تكون لها فائدة عند مناقشة تحليل المصفوفة :

١ - هل يمكن لبرنامج أو أكثر أن يعمل كعامل حافز قوى للبرنامج المركزى؟

هذه الاقتراحات يمكن أن تكون ناجحة على حساب واحد أو أكثر من البرامج الأخرى .

٢ - هل يمكن لبرنامج أو أكثر أن يعمل كمعوق قوى للبرنامج المركزى ؟
هذه البرامج التى إذا نجحت يمكن أن يكون لها تأثير موجب فى عدد من البرامج الأخرى.

٣ - هل هذه مجموعة من البرامج التى تبدو وكأن بينها ارتباطا عاليا ؟ وهل يمكن أن تتحد ؟

٤ - ماذا تخبرك هذه المصفوفة عن الطريق الذى تعمل فيه كليتك أو الناس فى كليتك ؟

هل هناك بعض البرامج الأخرى التى يمكن أن تتناول مشكلات كليتك أو معهدك بطريقة أفضل ؟ وهل هناك بعض الخطوات الأولية التى يمكن أن تتخذ قبل إتمام البرنامج المركزى ؟

الخلاصة :

نصل مما سبق إلى أن هذه المصفوفات لا تقدم باستمرار إجابات حاسمة، ولكنها تخدم أغراض " طرح الأسئلة " وإثارة المناقشات حول طبيعة ودرجة التداخلات بين الأحداث وكيفية تأثير كل منها في الآخر ، وبالتالي قد تقود إلى تنبؤات مؤثرة وفاعلة .

وبديهي أن فائدة مصفوفة التأثير المتقاطع تعتمد تماما على صحة حالات التفاعل بين التنبؤات المفردة ، فإذا كانت خاطئة ، فإن المصفوفة ستصل إلى نتائج خاطئة تماما . ولكنها تظل باستمرار أداة مهمة للمستقبلين والمخططين لمساعدتهم على الفحص المنظم للعلاقات المتبادلة وتخطيط التغير، وتحسين التنبؤات الناتجة من تقنيات أخرى ، كما تعين على توقع الإبداعات والمخترعات التكنولوجية والإنسانية .

٤:٣

السيناريوهات

يعتبر السيناريو أحد أهم الأساليب المستخدمة فى الدراسات المستقبلية شعبية. وتأتى كلمة "سيناريو (Scenario) من الفنون الدرامية لاسيما المسرح والسينما، حيث تنظم التسلسل فى الحدث ووصف الشخصيات والمشاهد، وبعض التفاصيل الأخرى.

ويعتبر (هيرمان كان) أول من أشار إلى استخدام السيناريو فى التخطيط عندما كان فى مؤسسة راند RAND خلال عقد الخمسينات. كما استخدم السيناريو كمصطلح للربط بين الشؤون العسكرية والدراسات الاستراتيجية،

ثم تطور استخدام "السيناريو" على يد "وينر" فى نهاية الستينات فى كتابه المسمى "عام ٢٠٠٠"، ووصف السيناريو على أنه مسلسل فرض من الوثائق مصمم لتسليط الضوء على خطوات عريضة ومهمشة فى إتخاذ القرارات فى كافة الأمور المطروحة.

ومع نهاية السبعينات تزايدت أهمية السيناريوهات، ولاسيما مع انتشار الصناعات النفطية والاتفاقيات الخاصة بالمعاملات البترولية، وأيضاً تم

استخدامه فى تقارير عالمية بالغة الأهمية، وفى مقدمتها تقرير "حدود النمو" لنادى روما.

ثم ظهر تطور هام فى شكل السيناريو ليتعامل مع العديد من الوقائع والاتجاهات، وليس فقط مع تسلسلات معنية، هذه الوقائع يمكن أن تتضمن تحولات ديموجرافية مثلاً أو تطورات تكنولوجية أو أحداث سياسية، أو اتجاهات اجتماعية، ومتغيرات اقتصادية أو كلها معاً. وهذا، ما أفرز ما يطلق عليه بالسيناريو المتعدد (Multiple Scenario).

والذى أصبح السيناريو وصف لعواقب الأحداث لظهار إمكانية التحرك خطوة خطوة، عند البدء فى مقدمة موقف أو حدث معين، نمو الموقف أو المسار المستقبلى، وذلك خلال إطار زمنى محدد.

ويعتقد البعض أن السيناريوهات هى أساليب نظامية لأنها تعتمد على المتغيرات المترابطة فيما بينها. والسيناريوهات يمكن أن تكون استقرائية أو معيارية، مثل الأساليب الموضوعية الأخرى حسب نقطة البداية.

والسيناريوهات دائماً ما تكون بديلة، حيث يتم بناء أكثر من سيناريو ونقطة البداية، كما أوضحنا، هى وصف الموقف الحالى بناء على البيانات الكمية والكيفية، ومن ثم على التضمين الممكن لبناء السيناريو بين الأساليب الموضوعية.

على أن هذا كله لا يعنى أن السيناريوهات مجرد أوصاف للمواقف المستقبلية لموقف حالى معين، ولكن لما قد يحدث فى المستقبل فى حالة ما إذا تم اتخاذ قرارات معينة أو حدثت أحداث معينة. وبالتالي فهى مفيدة للغاية فى صناعة القرار من حيث توضيح وتقليل مستوى عدم اليقين. وعلى الرغم من

ذلك نجد تبايناً واضحاً لدى المستقبلين بشأن تحديد ماهى السيناريوهات بالضبط:

ففى مثلاً "إريك جانتش" يراها مجرد "محاولات لتنظيم النتيجة المنطقية للأحداث من أجل إظهار كيف- إبتداء من الحاضر- يمكن للأحداث أن تتطور خطوة خطوة.

فى حين يعرفها "أيان مايلز" بأنها " نتيجة للعمليات أو الأحداث حيث يتطور حاضر العالم أو بلد ما أو مؤسسة ما فى حالة مستقبلية خاصة بالعالم أو البلد أو المستقبل".

أما هرمان كاهان فيراها؛ "إجابة على سؤالين أساسيين: كيف يتطور موقف فرضى فى المستقبل خطوة خطوة، وماهى البدائل فى كل لحظة للقرارات، وتلك البدائل التى تتحرف أو تسهل أو توقف العملية".

أما "جوزيف مارتينو" فيلخص تلك التعريفات من خلال تحديده للسيناريو على أنه "صورة لموقف متسق بشدة، والذي هو النتائج المعقولة لنتيجة الأحداث، حيث أن المعقول هو تكثيف المحتمل.

وهذا قاد "مايكل جودت" إلى تقديم التعريف التالى للسيناريو باعتباره "وصف لموقف أو حدث مستقبلى مع إطاراد الأحداث التى تستمر من الموقف الأساسى وصولاً للموقف المستقبلى" على أن تتسم هذه المواقف والأحداث بآساق معين.

والسيناريوهات يمكن أن تأخذ العديد من الأشكال، فالسيناريو يمكن أن يكون عبارة عن: رؤوس أقلام تحمل عدد من الفرضيات لكل عامل مهم فى التخطيط، أو هذه العوامل ممكن أن تكون مشروحة فى مقال طوله ثلاثين

صفحة أو قصة قصيرة. وهو أيضاً يمكن أن يكون عبارة عن جداول أو مقالات مشروح ضمنها العوامل المشار إليها.

ومن الجدير بالذكر أن السيناريو -على عكس التنبؤات أحادية الجانب (Signle-Point Forecasts) ليس مهتماً فقط بالوقائع أو الاتجاهات المحتملة، بل يمتد ليضم تطورات غير محتملة جداً ولكنها فى نفس الوقت بالغة الأهمية. والشكل التالى يوضح ذلك.

شكل يوضح تصنيف مبسط لأى تطور مستقبلى

احتمالات	محتمل جداً	يأخذ فى الاعتبار	يجب أن يدرس
الحدوث	غير محتمل جداً	لا يأخذ فى الاعتبار	يأخذ فى الاعتبار بدرجة عالية
		ليس مهم	هام جداً

الأهمية للمؤسسة

فإحتمالية الحدوث هى أهم عنصر من عناصر التخطيط. فالتطورات المتساوية الأهمية والمتغاضى عنها فى الحقيقة تطورات مهمة للغاية، ولكن غير محتملة الحدوث.

تصنيفات السيناريوهات (Masini, 91-94)

توجد دائماً أنواع مختلفة من السيناريوهات إحداها ما سماه (هيرمان كاهان) "بالسيناريو الخالى من المفاجآت" "Surprise-Free Scenario"، أو ما يسميه "جودت" بالسيناريو المرجعى "Reference Scenario"، فى حين يسميه آخرون بت "سيناريو الاتجاه" "Trend Scenario"، وفى جميع الحالات تكون الأحداث التى يتم وضعها ضمن هذا السيناريو هى الأحداث الأكثر احتمالاً، أو كما يقول "جودت" أفضل طريق إلى المستقبل، الطريق الذى يترك ما لا يمكن التنبؤ به* (أى ما سوف يحدث إذا لم يتغير شىء).

والسيناريوهات الأخرى (باستثناء سيناريو الاتجاه) هى "السيناريو المتطرف" أو "السيناريوهات المتناقضة" أو "السيناريوهات الوسيطة" وهى الأكثر أهمية.

وبشكل عام فإن السيناريوهات قد تكون -كما سبق وأشرنا- استقرائية أو معيارية فالسيناريوهات الاستقرائية هى تلك السيناريوهات التى تستخدم البيانات المأخوذة بصورة رئيسية من الحاضر (وأحياناً من الماضى). وتتبع الخطوط الرئيسية من حيث الأمور "الممكنة" والأمور "المحتملة". وهذه السيناريوهات هى بالأساس سيناريوهات مبنية على "الاتجاه". كما أن البيانات المستخدمة "كمية" بصورة رئيسية.

كما يمكن أن تكون السيناريوهات "متعارضة" أو "وسيطية"، بناء على الافتراض.

إذا (تم اتخاذ قرار ما سوف يحدث حدث ما) عندئذ (هذه هى النتائج)، وسيناريو الاتجاه هو نوع من التوجيه يتم عبره بناء السيناريوهات.

أما السيناريوهات المعيارية، فتصف الحالات البديلة الممكنة للنظام موضوع التحليل فى الاعتبار المستقبلات المرغوبة، ومن ثم أهداف نظام ما التى تؤدى إلى البدائل فى الفعل فى الحاضر.

طرق تكوين السيناري:

هناك طريقتان لتكوين السيناريو: صلبة (أو قوية) hard، وناعمة (أو خفيفة) soft.

أما الطرق الصلبة؛ فتشمل على الرياضيات والنماذج والكمبيوتر، وهى طرق تركز على العوامل التى يسهل تكميمها (can be qualified) (كمعدلات النمو الديموجرافى والاقتصادى، وكذا الميزانيات، وأعداد البشر

وتطورهم، والإنتاجية، والبحوث... الخ)، ولا تتضمن هذه السيناريوهات المتغيرات الكيفية مثل تغيرات القيم مثلاً.

ومثل هذه الطرق الصلبة المتماسكة تنتج سيناريوهات صارمة ومحكمة، ومضبوطة بأرقام عددية في الغالب.

أما الطرق الناعمة؛ فهي تعتمد من ناحية أخرى على الحدس وتسمح بتدخلات الاختيارات الشخصية. كما تميل إلى الكيفية (الوصفية) qualitative بدلاً من الكمية quantitative. وتعتمد هذه الطرق على الحكم وإعمال العقل البشري لإيجاد التكامل بين العديد من العناصر لعمل السيناريو.

ومن أمثلة الطرق الصلبة السيناريوهات التي تعتمد على تحليل التأثيرات المتقاطعة أو ما يسمى بمصفوفة التأثير المتقاطع Cross-Impact Analysis، والتي عرضنا لها من قبل. وكذلك السيناريوهات التي تلجأ لاستعمال الحاسب الآلي للوقائع المتداخلة مع بعضها البعض.

أما الطرق الناعمة في صياغة السيناريوهات فهي تعتمد كل الاعتماد على حكم الفرد وقدرته على اتخاذ القرار، وتكون عادة عن طريق علوم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أيهما أفضل: الطرق الصلبة أم الناعمة؟ والجدول التالي يوضح أهم مميزات كل طريقة. (R.b.Heydinger & R.D.Zentner, 1983, 60)

مقارنة بين صفات الطرق الصلبة والناعمة فى تنمية السيناريوهات

صلبة	ناعمة
قابلة لإعادة إنتاجها مرة أخرى	غير قابلة لإعادة إنتاجها
منطقية للغاية	حدسية (بديهية)
متسلسلة	غير مستمرة
كمية	كيفية
معتمدة على البيانات	ليست بالضرورة رقمية
يمكن تمثيلها بنموذج	لا يمكن تحديدها بقيود أو تجسيدها وتصويرها

وتدلنا قراءة الجدول السابق أن الطريقتين معتمدتين على بعضهما البعض، لذا، فإنه من الواجب استعمال كلاهما متى كان هذا متاحاً فى تطوير وبناء السيناريو.

كتابة السيناريو:

حتى تم اختيار المتغيرات، ووضعت المقدمات المنطقية (Premises)، وتمت الموافقة على الأفكار الأساسية لكل سيناريو، فإن كتابة السيناريو يمكن أن تبدأ. وعندها من المهم فهم الفروق بين الأحداث أو الوقائع (Events) من ناحية، وبينها وبين الاتجاهات (Trends) من ناحية أخرى. وكلاهما يجب أن يكون فى السيناريو، ولكن كلاهما يختلفان كل الاختلاف فى الدور الذى يلعبانه. فالحادثة أو الواقعة تكون أو متوقعة أو غير متوقعة، ولكن لا تستمر وتكون عادة متصلة بوقت معين. كما تكون متبوعة بتغير فى اتجاه الاهتمامات أما "الاتجاه" فإنه، يمثل من ناحية أخرى، غتجاه حركة الحادثة أو الواقعة ذاتها، وهو عموماً يفتقر إلى حدود الوقت. ويمكن أن يوصف بأنه وقت مستمر لا ينقطع عادة.

على انه يتم اختيار السيناريو صلب أو ناعم، بشكل عام يؤدي إلى التأثير المنهجي في السيناريو المنتج، على أنه من ناحية أخرى لا يتم الحكم على السيناريو إلا من حيث كونه سيناريو جيد أو سيء، وهذا يقع ضمن معايير الجدول التالي. (R.b.Heydinger & R.D.Zentner, 1983, 67)

سيناريوهات جيدة أو سيئة ببعض المعايير

سيناريوهات سيئة	سيناريوهات جيدة
- يصعب فهمها	- واضحة وجلية
- صعوبة الاستعمال	- مفيدة في الاستعمال
- كئيبة ومملة	- مثيرة وشيقة
- تفتقر للبيانات الملائمة	- توفر بيانات تحتاجها قضايا
- تستغرق وقائع واتجاهات غير	- حاكمة
- منسقة ويصعب تصديقها	- مقبولة ظاهريا
- تتضمن معلومات قليلة تلائم التخطيط	- ملائمة لاحتياجات المخطط

٥:٣

التحليل المورفولوجي

أسلوب التحليل المورفولوجي (أو دراسة الأشكال أو التراكيب) : Morphological Method هو من أحسن الأساليب استخداما في حالة المواقف التي يمكن تحليلها إلى أجزاء أو مكونات قليلة أو كثيرة الاستقلالية، والتي يمكن معاملتها بصورة مفصلة، وهو لذلك يعد أداة ممتازة لتنظيم التفكير حول المستقبل . لذا، فإن هذه الطريقة امتداد لأساليب تحليل النظم stem analysis ويتداخل هذا الأسلوب مع أسلوب شجرة المواءمة (أو الدلالة) Relevance tree إلا أن الأخير أكثر ملاءمة للمواقف التي تحتوي على قدر كبير من التسلسل الهرمي المترابط ، كما أنه يستخدم أساسا لاتخاذ القرار أكثر منه لتنظيم التفكير . (فرحات، ١٩٧٨)

ويتم استخدام أسلوب التحليل المورفولوجي عن طريق تحليل النظام المدروس إلى أجزائه ومكوناته الأساسية، " ثم يتم التعامل مع كل منها بصورة مستقلة وبحث الحلول أو الأوضاع الممكنة لكل جزء من هذه الأجزاء ثم اختيار التوليفة المناسبة . . . من بين هذه الحلول الجزئية التي تعطي حلا عاما أمثلا للنظام الكلي. وهذا يتطلب بالضرورة :

- ١ - التعرف على كافة التوليفات التي يمكن الحصول عليها.
- ٢ - تحديد مجموعة التوليفات التي تعطى حلولاً ممكنة.
- ٣ - اختيار التوليفة التي تعطي حلاً كلياً أمثلاً من بين هذه التوليفات الممكنة. (Martino, 1979,34)

٦:٣

تكنيك دلفى: أحكام الخبراء وخبرة الحكماء

يعد تكنيك دلفى Delphi Technique أحد أشهر الأساليب الاستشرافية والتنبؤية المستخدمة فى الدراسات والبحوث المستقبلية، وهو يعد اليوم منهجا للوصول إلى رسم السياسات والبدائل أو الوصول إلى مستوى من الاتفاق وليس فقط للأغراض التنبؤية. كما أنه قادر بصيغته المختلفة على المزج بين الأساليب الحدسية والاستطلاعية والمعارية فى توليفة واحدة قادرة على استشراف جماعى وتكنولوجى للمستقبل. كما ينظر اليوم إلى "دلفى" على أنه منهجية أولية لتنظيم وصقل وزيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء فى مجال قرار أو قضية ما فى المستقبل. لذا فإن الكثير من المستقبلين يعتبرونه بمثابة حجر الزاوية أو الأساس فى المستقبل ودراساته وبالإضافة إلى كل ذلك فهو الأكثر استخداما فى الدراسات المستقبلية.

وحى دلفى : الجذور التاريخية

تعود تسمية هذا التكنيك - مثل كثير من التقنيات والعلوم - إلى جذور إغريقية قديمة. فتشير كلمة دلفى إلى الموقع المقدس للإله أبوللو Apollo فى

الحضارة الإغريقية، والأسطورة تدعى أن اله الأرض "جايا Gaia" قد سكن من قديم الزمان هذا الموقع وكان يحميه "الوحش بيثون Dragon Pythos" وقد قام الإله "أبوللو" ابن رب الأرباب "زيوس Zeus" وزوجته: ليتو Leto" بذبح الوحش، وجعل من نفسه سيدا على دلفى. وكان هذا الموقع مشهورا فى جميع أنحاء اليونان القديمة ليس فقط لجماله، ولكن أيضا لقدرته على التنبؤ بالمستقبل.

وتقع معبد دلفى هذا على ١٧٠ كيلو متر شمال غرب أثينا مع سهول جبل "برناسوس Parnassus" وعلى مشارف خليج "كورنث Corinth". وقد خدم هذا المعبد كمركز للإله أبوللو. وكان الذين يريدون أن يستشيروا هذا الإله أن يقدموا القرابين مما جعل من دلفى واحدة من أغنى المواقع وأكثرها تأثيرا فى اليونان القديم.

وقد انتقلت القدرة على التنبؤ من أبوللو من خلال كاهنة وسيطة تسمى "بيثا Phthia" التى كانت تلوك بين أسنانها أوراق شجر الغار وتستشق الأبخرة التى كانت تنبعث من شق فى القمة الصخرية التى بنى عليها معبد دلفى وهذه الأبخرة الأرضية كانت تضى نفس الكاهنة بيثيا بالإلهام الالهى فتنتقل بها من حالة الإغماء إلى حالة اللاشعور والهذيان الكلام التى كانت تترجمه بواسطة الكهان إلى المتوسلين بها فى صورة "نبؤات" تتصل بحياتهم.

ومن أشهر النبؤات التى صدرت عن وحى دلفى هى النبؤة المتصلة بالملك "قارون Croesus" ملك ليديا.

دلفى ؛ تكنيك علمى النشأة والامكانات

اقترح العالم الرياضى أولف هيلمر O.Helmer أساسا نظريا لاستخدام آراء الخبراء فى التنبؤ من خلال أسلوب طور به الطريقة القديمة للتنبؤ فى

دلفى، لذا أطلق عليه (تكنيك دلفى) بوصفه وسيلة اتصال وتنبؤ يمكن من خلالها أخذ آراء مجموعة من الخبراء فى عديد من المجالات كالأمور العسكرية والاستراتيجية والصحة والسياسة والتعليم والتسويق والعلوم والتكنولوجيا.. الخ.

ويسمح أسلوب دلفى - فى أشهر صورة - بتحقيق الإجماع فى حل مشكلة معقدة بدون التفاعل وجها لوجه أو مواجهة الأفراد الأعضاء فى المجموعة. وبتقليل هذا يتم تحاشى مشكلات مثل: تأثير الأفراد البارزين على قرارات المجموعة أو اللجنة، وضياح الوقت والجهد فى المناقشات بيزنطية غير المتعلقة بالموضوع الأصلي، أو مناقشات متحيزة، أو تشويه حكم الفرد بواسطة ضغط المجموعة والتروع إلى رفض الأفكار الجديدة، والميل للدفاع عن أوضاع أو آراء سابقة.

وبالتالى فإن أسلوب دلفى يسهم فى تأكيد التفكير المستقل للخبراء، والتكوين المدروس للآراء، وإزالة أى ضغط على الأفكار المطروحة أو الاستجابات المتطرفة.

ومن هنا فإن هذا التكنيك أو المنهج يتميز إجمالاً بقدرته على إلغاء ما يسمى بنشاطات اللجان الفرعية، ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التى تؤثر فى اتخاذ القرار أو الحكم من قبيل الاقتناع الظاهرى، أو التردد، أو الإحجام عن التخلّى عن الآراء العامة أو الرسمية المعلنة. ويتميز تكنيك دلفى كذلك بأنه يستبدل بالنقاش والجدل المباشر برنامجاً مصمماً بعناية عن طريق الاستفهام الفردى المتتابع، حيث تتباح للخبير أو المخطط فرص معاودة النظر فى تقديراته السابقة مرات ومرات، وأن يأخذ فى اعتباره ما أهمله من عوامل كان يعتقد فى أهميتها الثانوية وعموماً فإن هذا التكنيك قادر بوجه عام على تسهيل الحصول على معلومات

من أكبر عدد ممكن من الأشخاص من دون أى صعوبات جغرافية حيث يستخدم البريد فى ذلك، كما تسهل إدارته بتكلفة منخفضة، ويمكن الحصول منه على أية ظاهرة معقدة يصعب فهمها أو تفسيرها. (زاهر، ٥٨، ١٩٩٠)

وهذا كله وغيره يكشف عن الامكانيات الواسعة لهذا التكنيك ليس فقط فى استشراف المستقبل والتنبؤ به، بل أيضا فى بناء الاتصال بين مجموعة من الأفراد المتخصصين أو الخبراء بغرض حل مشكلة معقدة أو مناقشة موضوع متشابه فى أسلوب جماعى فريد. وإذا استخدم دلفى بكفاءة فهو ذو فائدة عظيمة لوضع الأهداف ورسم السياسات والتوصل إلى استشرافات وتنبؤات ناجحة.

الدواعى والاستخدامات

أمكن استخدام دلفى كأداة للتنبؤ فى المراحل المبكرة منه كما أوضحنا، على أنه يستخدم اليوم بشكل واسع فى عمليات أعمق هى تحسين الاتصالات وتوليد الاجماع فى حل المشكلات المعقدة، وكذلك تصميم ورسم السياسات العامة والخاصة. لذا، فإن أشهر استخدامات دلفى كما يحضره لينستون "Linston" وزميله فى جميع بيانات تاريخية أو أحداث جارية غير معروفة بدقة أو ليس لدينا علم بها، دراسة الحوادث التاريخية الهامة، تقييم الميزانيات وتوزيعاتها، التخطيط الاقليمى والتخطيط للمدن، تخطيط النظم الجامعية، تطوير المناهج، كشف المؤيدين والمعارضين لبدائل الجهود السياسية، التوصل للعلاقات السببية فى الظواهر الاقتصادية والاجتماعية المعقدة، تصنيف وتوضيح حقيقة الدوافع الإنسانية وإدراكها، عرض أولويات القيم الشخصية والأهداف الاجتماعية. هذا إلى جانب عمليات الاتصال والاستشراف والتنبؤ.

وبشكل عام تظهر أهمية استخدام دلفى فى الحالات التالية:

- الحاجة إلى تسهيل حل المشكلة ما عن طريق أحكام جماعية لجماعة أو أكثر.
- إذا كانت تلك المجموعات التى تقدم الأحكام ليس بينها اتصال أو تدخل كاف.
- إذا كان الحل سيصبح أكثر قبولا إذا اشترك عدد أكبر من الخبراء فى تطويره بدون مواجهة وجهها لوجه.
- إذا كانت لقاءات المجموعة المتكررة ليست عملية بسبب ظروف الوقت أو المسافة.
- إذا كانت جماعة أو جماعات من المشاركين أكثر بروزا من الأخرى.

صيغ دلفى وأشكاله

يمكن حصر هذه الصيغ والأشكال فيما يلى:

(١) الصور التقليدية: Conventional Delphi وتعرف بتمرين دلفى Delphi Exercise: وهى الصيغة الأكثر شيوعا وفيه يقوم فريق صغير بالملاحظة والمراقبة بوضع تصميم الاستبيان أو أى استطلاع للرأى حول موضع ما فى مجال معين. ثم يرسل هذا الاستبيان إلى مجموعة من الخبراء الذين يقيمون بإرسال الإجابات إلى فريق الملاحظة الذى يقوم أفرادهم بتنسيق وتلخيص نتائج الاستبيان، ثم يقومون بتطوير استبيان جديد لنفس المجموعة التى أجابت فى المرة الأولى مع إتاحة فرصة واحدة على الأقل لأشخاص هذه المجموعة كي يراجعوا إجاباتهم السابقة ويعيدوا تقييم آرائهم فى ضوء نتائج الاستبيان الأول (الجولة

(الأولى)، ثم تتكرر الجولات بنفس الطريقة إلى حوالى ثلاث أو أربع جولات.

(٢) مؤتمر دلفى Delphi-Conference ويعرف كذلك بأسلوب "الوقت الحقيقى" وفى هذه الصيغة يتم استبدال الحاسب الآلى (الكمبيوتر) بفريق الملاحظة بعد تغذيته بحيث يقوم بتجميع نتائج المجموعة المستجيبة فى زمن سريع (حقيقى). ويلاحظ فى هذا النوع أنه يجب أن تكون كل الملابس وظروف عملية الاتصال محدودة ومعروفة من قبل بدقة، على العكس من الصورة التقليدية التى يقوم فيها فريق الملاحظة بضبط هذه الظروف كدالة لنتائج الاستبيان.

(ج) سياسات دلفى The Policy Delphi: وهى صيغة فعالة فى حالات عديدة مثل الحوارات والقرارات التفسيرية. وهى الصيغة الأحدث فقد ظهر عام ١٩٦٩ وأخر عام ١٩٧٠، وهو على العكس من كل أشكال دلفى لا يستهدف الوصول إلى إجماع فى الرأى بين المجموعات المشاركة مهن الخبراء والمتخصصين ولكنه يستهدف تكوين وجهات نظر مختلفة وتحديد أقوى تلك الوجهات كحلول فى أى سياسة رئيسية. فإنه لا يجعل صانعى القرارات منتجين للقرارات فقط، فإنه لا يجعل صانعى القرارات منتجين للقرارات فقط، بل يظهر حرية الرأى، ويأخذ الأحداث المختلفة فى الاعتبار، فهو لا يفرض القرارات بطريقة ميكانيكية أو يكون اجماعاً فى الرأى، بل أنه الفريق المسئول عن تصميمه يهتم بالتأكيد على كافة الاختيارات الممكنة قابلة للمناقشة، ولذا يأخذها فى الاعتبار، كما يقدر أى منطق لأى رأى علمى، ويفحص قابلية أى رأى للتنفيذ. وتعتمد منهجية سياسة دلفى على تكوين عملية اتصال بين الخبراء تمر بالخطوات الست التالية:

- تكوين القضية (ما القضية التى يمكن الأخذ بها، وكيف يمكن تنفيذها؟)
- وضع الخيارات (ما الاختيار الأكثر فائدة وفاعلية؟)
- تحديد المواقف الأولية للمشاركين فى القضية (أى تحديد مواقف أو المعارضة على الاختيارات المطروحة؟)
- شرح أسباب عدم الموافقة (ما الافتراضات ووجهات النظر والحقائق الكامنة التى يدعم بها الخبراء اختياراتهم؟)
- تقييم الأسباب (كيف يمكن أخذ وجهات النظر المختلفة تبعا للمعايير المتنوعة ؟ وكيف يمكنهم المقارنة بين الأسس المختلفة ببعضها البعض؟). ذكر الآراء (بإعادة تقييم الآراء فى ضوء وجهات النظر المختلفة وبراهينها).

وكل هذا يتطلب من حيث المبدأ خمس جولات يمكن اختصارها إلى ثلاثة أو أربعة. وأيا كان الشكل أو الصورة التى يتخذها دلفى (تقليدية أو مؤتمر أو سياسات) فإن تطبيقه يعتمد على الطلب من مجموعة من الخبراء المشهود لهم فى تخصصهم والذين لا يعلمون عن بعضهم شيئا من حيث الاشتراك فى هذه العملية، بالاستجابة (عادة خلال البريد) لاستبيان يتضمن مجموعة من التساؤلات (المفتوحة فى البداية والمغلقة غالبا فى الجولات الأخيرة). وبعد تلقى هذه الاستجابات فيما يسمى بالجولة الأولى، يتم تحليلها وتصنيفها وإعادتها مرة أخرى للخبراء لإخبارهم بنتائج استجاباتهم. وتتكرر العملية- كما سبقت الإشارة- ويتم إخبار الخبراء بالاستجابات المتطرفة فى الجولة الثالثة ويطلب منهم إعطاء أسباب لهذه الإجابات، ويتم تلخيص الأسباب للجولة التالية، وهكذا يمكن الوصول إما إلى اتفاق عام، أو إلى سياسات بديلة رئيسية.

وتستخدم فى أسئلة دلفى إحدى الصورتين التاليتين:

- استقرائية Inductive، حيث يقدم للخبراء سؤالاً مباشراً عن المجال موضوع البحث، ونترك لهم حرية الأداء بتصوراتهم حوله.
- استنتاجية Deductive، وفيها تقدم للخبراء معلومات وبيانات أساسية عن موضوع البحث متبوع بعدد من الأسئلة المفتوحة، ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم بشأنها على أن تحلل بالطريقة السابق شرحها وتعاد للخبراء من جديد.

حدود تكتيك دلفى:

رغم كل النجاحات التى أحرزها هذا التكتيك فى مجالات التنبؤ والاستشراف وبناء الاتصالات وتصميم السياسات واتخاذ القرارات فى مجالات لا حصر لها كالتقدم العلمى المفاجئ والتطورات الطبية والاقتصادية والتعليمية والتكنولوجية والإعلامية والعسكرية وصناعة السياسات العامة والخاصة، رغم كل هذا، إلا أن هذا التكتيك تواجه بعض الصعوبات منها صعوبات الاتصال، وعدم الدقة فى اختيار الخبراء، وتدنى مستوى إدارة عملية الاتصال، واختلاف المدارس الفكرية للمشاركين اختلاف جذرياً، وفقدان الثقة فى محل الإجماع الذى يمكن الوصول إليه بسبب عدم التجانس بين الخبراء والمشاركين وسيادة رأى الأغلبية، والأمانة العلمية لمجموعة المراقبة والضغط... الخ.

وبديهي أن هذه الصعوبات تتصل بالدرجة الأولى بالصيغ التى تهدف إلى الإجماع (التقليدية والمؤتمر) فى حين أن صيغة سياسات دلفى تستطيع تفادى هذه المأخذ أو الصعوبات وترسم لنا سياسات أو بدائل وسيناريوهات مستقبلية.

٧:٣

مرتكزات أساسية لاستخدام الدراسات المستقبلية فى العلوم الاجتماعية

نستكشف من خلال العرض السابق كيف أن مسألة استشراف المستقبل العربى كما عامة، والتربوي خاصة، أصبحت من الأهمية والخطورة مما يجعل التراخي إزاءها لن يكون إلا نوعا من الانتحار الجماعي على حد تعبير توفلر، إذ أن مثل هذا التراخي تجاه المستقبل سيبقي " معالجات قضايا المصير العربى اما في إطار المحنيات أو محاولات الإقناع الفكري المنطوق، وستظل إلى حد كبير قاصرة على حسم كثير من الخيارات المطروحة في الساحة العربية حتى على/المستوى الفكري (فرجاني، ١٩٨١، ١١)

والأخطر من تجاهل إمكانات الدراسة المستقبلية في رسم السياسات واتخاذ القرارات في حياتنا التربوية والعامة، هو إتباع دراسات مستقبلية مرفوضة أو مقلوبة، كأن نلجأ مثلا إلى دراسات مستقبلية تفاعلية التي تقوم على مقاومة الحاضر بتبرير الماضى عوضا عن ابتكار المستقبل، أو نلجأ إلى " مستقبلية تحذيرية " قريبة من الديموجرافية لتبرير هروب إلى الأمام

إخلاء للحاضر، أو أن نستخدم " مستقبل! انتهازية ! على المستوى الوطني أو مستقبلية الاحتكار على المستوى الدولي لحجب " رأي المعنيين بالأمر والتأثير على الحركات الفكرية (المنجرة، ١٩٨٨، ٤)

لذا، فإن التربية مطالبة بالتبصر العلمى الدقيق في المستقبل بأفاهه البديلة بما يسهم في تطوير رؤاها ووظائفها ومسيرتها وبما يدعم جهودها التخطيطية اللازمة لإعادة تشكيلها من جديد بما ينسجم مع المستجدات والتحديات العالمية والإقليمية والمحلية .

وفي هذا السبيل ، ينبغي التأكيد من جديد على ما يلي :

١ - أنه لا توجد طريق نقرر بها ما سيكون عليه المستقبل ، وبصرف النظر عن تعقيد الطرق المستخدمة، فإنها جميعا تعتمد على الاجتهاد لا على الحقيقة الواقعة (جوردون، ١٩٨٠)

٢- أن الطرق الاستكشافية والمعيارية لا يمكن أن تتناقض أو تقف في مواجهة بعضها البعض ، أو أن أحدهما بديل للآخر، فما هو تنبؤ أو استشراف حدسى معياري لمستقبل ما مرغوب فيه ينطوي في حد ذاته على تنبؤ أو استشراف حدسى استكشافي يدعى أن المستقبل المذكور من الممكن تحقيقه ، ومن ناحية مقابلة، فإن التنبؤ الاستكشافي يؤسس في العادة على تنبؤ حدسى معياري يفترض أن المستقبل الناتج سوف يكون مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه ، إذا تم تحقيقه .

وتقودنا هذه الملاحظة إلى تأكيد الاستفادة من امتزاج كل من التنبؤ الاستكشافي والمعياري في وقت واحد على نحو يسهم فى فهم سمات الغد المأمول أو المسالك العملية الملائمة لتحقيقه في الحاضر (Martino, 1979, 28). ويصبح من المحتمل في هذا الوضع استخدام عدة أساليب وتقنيات في فحص المستقبل والاستعداد له ، حتى نقرب أكثر من فرص السيطرة عليه .

- ٣ - أن الاستفادة الحقيقية من علم المستقبل فى مجال التربية لن يتم إلا بتدريب كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا على أصول وفنون هذه الأساليب ، مع تزويدهم برؤى مجتمعية وحضارية واسعة تمكنهم من التبصر الواعى بحدود وإمكانات هذا العلم وتقنياته .
- ٤ - أن تتشكل هيئات ومؤسسات معنية بالنظر فى المستقبل التربوي أو أن تكون من ضمن مهامها مستقبل التربية، بشكل يسمح بنشر الوعى المستقبلى فى التربية، عن طريق الندوات والمؤتمرات والمنشورات .
- ٥ - تشجيع مشاركة التربويين فى بحوث ودراسات مستقبلية مع تخصصات أخرى ، بما يعمل على دعم وتخصيب النتائج التى يمكن أن تتمخض عن مثل هذه اللقاءات المثمرة وتجلية صور المستقبل بشكل يسهل معه اختيار المستقبلات المرغوبة والمفضلة والتخطيط الاستراتيجي لها.
- ٦ - إنشاء صندوق عربى لدعم الدراسات المستقبلية، لتحقيق قومية البحث فى هذا المجال ، يتم تدعيمه من المساعدات والمعونات الحكومية العربية ومن الهبات والمنح الدولية والإقليمية وتشجيع الجهود الأهلية فى إثراء هذا المجال .

الجزء الرابع

قضايا وإشكاليات

١ : ٤

القضية الأولى :

القيم والمستقبل : دعوة للتأمل

شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من فلاسفة التربية ومفكرها منذ طفولة الفكر الإنساني باعتبار أن تنمية القيم هى جوهر التربية وغايتها. فالتربية، فى تحليلها النهائى، مجهود قيمى مخطط يستهدف فيما يستهدف تحليل وتقديم القيم الفردية والمجتمعية والإنسانية وغرسها فى أبناء المجتمع صغارا وكبارا.

وقضية القيم تطرح بإلحاح اليوم فى كل المجالات والتخصصات وليس فى التربية وحدها؛ فهى تهتم الاقتصاديين والسوسيولوجيين والسيكولوجيين والسياسيين وغيرهم. ثم أنها تهتم قضية التنمية بوجه عام.

وإذا انطلقنا من حقيقة أن كل المجتمعات تمتلك فى الأساس قيما وإيديولوجيات وهى دائما فى حالة تتأرجح ما بين الثبات والتغير النسبى، فإن هذا يعنى أن القيم والعقائد التى يتبناها المجتمع تتطور باستمرار بخطى تتراوح ما بين ثابتة تقريبا إلى ثورية. فإذا كانت الخطى سريعة فإن المرء يلاحظ توافر مجموعتين من القيم فى آن واحد:

قيم تقليدية سائدة يتمسك بها المجتمع الحالى، وقيم أخرى مغايرة يأخذ بها المجتمع المستقبلى. وبدهى أن هذه التركيبة لا تعنى أن تحل مجموعة قيمة كبديل كامل للمجموعة الأخرى. فحتى فى حالة التغيرات المجتمعية العنيفة، كتلك التى حدثت فى المجتمع الروسى عام ١٩١٧، وفى المجتمع الصينى عام ١٩٤٩ لم تتخلص مثل هذه المجتمعات تماما من القيم التى كانت سائدة قبل الثورات. كما أن القيم والعقائد التى كونت أسس الثقافة والمجتمع والأمة فى دول الغرب بشكل عام بقيت كما هى حتى أوائل العقد السابع من هذا القرن رغم عمق وسرعة التغيرات التكنولوجية والمعرفية. وفى كل هذا كانت القيم هى نماذج واسعة للثقافة، لذا فهى ثابتة نسبيا. (Scotter, et.al.,1979, 388)

ولكن مع إرهابات الستينيات، صار من المؤكد أن الناس فى كل المجتمعات تقريبا يواجهون عصرا لم يعد يسلم إلا بالقليل من القيم والمعتقدات والمؤسسات. فالكُل تحت ضغط، والكُل يواجه "تحديات" تقتضى "اتخاذ قرارات" بشأن "اختيارات" شديدة الأهمية. وتعكس هذه الاختيارات ما يفضلون، وهذا بدوره يعكس قيم الناس التى هى عوامل مهمة وحاسمة فى تحديد سلوكهم.

ومن هنا يصبح من اليسير علينا التنبؤ -بدرجة معقولة- بأن قيم الناس سوف تنعكس فى المستقبل على بينتهم الاجتماعية والتكنولوجية. وهذا فى الحقيقة راجع إلى أن القيم التى نمتلكها تمثل لنا محددات عقلية لاختياراتنا، وتعمل بالتالى بمثابة موجهات لسلوكنا، فعندما نختار تصرفا بعينه ونفضله على غيره من التصرفات، فإننا نفعل ذلك لأننا نعتقد أنه سيساعدنا على تحقيق بعض قيمنا، أكثر من أى تصرف آخر.

وتزداد أهمية فحص قيم المستقبل مع تصاعد حركة الدراسة العلمية للمستقبل باعتبار أن نوع المستقبل أو المستقبلات المفضلة لدى الإنسان سوف تعتمد - جزئيا على الأقل - على القيم التى تغذى صناعة القرار. وسوف تعتمد على مدى قدرتنا على الفهم الواضح والتنبؤ بالتغيرات فى هذا البناء المعقد والمتحول للقيم، ذلك البناء ينظم السلوك الإنسانى، وبالتالي يصبح على العالم المستقبلى والمعنى يوضح سياسات توجيهية أن يتساءل عن القيم إلى تستطيع - أو ينبغى لها - أن تضطلع بدور الخطوط الموجهة للعمل أو السلوك، وأن يحدد مدى فاعليتها فى المستقبل. (أنظر : تافيس ، ١٩٧٠ ، ٧٤)

وبدهى أن كل زيادة فى معرفتنا وقوتنا المستقبلية توسع مدى مسئولياتنا الأخلاقية وتطرح علينا اختيارات وتساؤلات قيمية من نوع لم نألفه من قبل. فعلى سبيل المثال ماذا يمكن أن يحدث لو تم الانتهاء من مشروع الجين الإنسانى (The Human Genome Project) والذى يجرى الآن، والذى سوف يقدم خريطة كاملة للشفرة الوراثية تسمح للعلماء بتوجيه الكائنات البشرية إلى صيغ وأشكال ما فوق الحياة الإنسانية ذات سلوك وملامح متواصلة. (انظر : Thomas, 1991) إن هذه القدرة الجديدة فى توجيه مصيرنا سيكون لها مغاز عميقة بالنسبة للقيم الإنسانية. فإطالة العمر (التعمير Aging) مثلا، وتمكين شخص ما من أن يعيش ألف عام فى صحة شبابية كاملة، يطرح تساؤلات قيمية أساسية من قبيل: كيف ستكون الحاجة إلى الأطفال؟ ومن الذى سوف يتولاهم؟ كم عام سيعمله هذا الشخص؟ كيف سيتغلب هو وغيره من الناس على الملل؟ كيف يشعر الشاب تجاه جده الخامس مثلا الذى سيكون صغيرا مثله تماما. (Mauther, 1992, 41)

وإذا أخذنا مثلا آخر يقع، أقرب ما يقع، فى باب الخيال العلمى، وهو خاص بما يسمى إعادة الحياة عن طريق (الموت المتجمد)، كما فعل العالم

السيكولوجي "جيمس .هـ. بدفورد" (J.H.Bedford) الذي أصيب بالسرطان في أوائل ١٩٦٧ وطلب قبل وفاته من عدد من الأطباء والعلماء أن يحفظوا جسده في الثلج الجاف، وتم ذلك بالفعل عقب وفاته مباشرة ثم حولوا جسده بعد ذلك إلى كبسولة تحتوى على النيتروجين السائل في درجة حرارة - ١٩٦ مئوية، وكان يأمل من ذلك حفظ جسده إلى مالا نهاية عند درجات الحرارة المنخفضة حتى يصل الطب إلى علاج للسرطان. فيزال الجليد عن جسده ويعالج المرض ثم يعود للحياة.

وسواء كان العلماء على صواب أو خطأ، فإن الحدث يثير قضايا فلسفية مثيرة مثل: ما مدى سعادة د.بدفورد أو غيره إذا ما أعطى منحة الحياة الجديدة في مجتمع ما في المستقبل؟ وحتى بافترض الموت الفيزيقي، هل سوف يرغب في الحياة في مجتمع قد يكره قيمه؟ وهل يمكننا أن نتنبأ بقيم المستقبل؟ (TOFFLER, 1969, 1)

ومثل هذه الأسئلة، وغيرها قد تبدو أكاديمية، ولكن في الحقيقة إن كل أفعالنا تتأسس على التنبؤات حول القيم المستقبلية. وإن قرار بدفورد-على سبيل المثال- يعنى الاعتقاد بأنه عند لحظة زمنية معينة في المستقبل سوف تحفز قيم شخص ما القرار بإعطاء الدواء إلى جسد تلجى وإحيائه، وهذا قد يكون أو لا يكون تنبؤاً دقيقاً ولكنه بالرغم من هذا يظل تنبؤاً.

ومثل هذا التنبؤ وغيره-سواء أكان دقيقاً أم لا- تقف وراء ليس فقط الأفعال الاجتماعية الصغيرة الروتينية، أو وراء القرارات المرتبطة بمواضع مثل؛ أطفال الأنابيب (التلقيح الصناعي)، والأمهات البديلة، وتأجير الأرحام، والقتل الرحيم، والإنسان خارق الذكاء (Superintelligent) والبصمة البيولوجية، والتوسع في زراعة الأعضاء الصناعية في جسم الإنسان أو ما أصبح يسمى بتكنولوجيا الإحساس أو الإدراك Conscious Technology.

وثمة مسائل وقضايا أخرى محصورة فى الخيال العلمى حتى الآن كتنقل المخ وامتداد العمر. الخ، بل أنها أيضاً وراء كل برامجنا الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والسياسية.

وفى ضوء ما سبق لنا أن نتساءل وبإلحاح:

هل قيمنا الإنسانية والاجتماعية فى أزمة؟ إذا كان الجواب بالإيجاب فما أسباب ذلك؟ وكيف تتغير القيم، وأى قيمنا يجب أن نعدل ونغير، وفى أى اتجاه نطور، وما مدى صحة القيم التى نلتزم بها. بل نذهب إلى أبعد من ذلك ونسأل عن إمكانية صياغة نظرية للتغير القيمي المستقبلى بعامة وفى مجتمعنا العربى بخاصة.

وضمن هذا الإطار من التساؤلات نريد أن نقدكم محاولة- ومجرد محاولة- لمساهمة أولية فى باب تأمل القيم الإنسانية ونحن على أعتاب القرن الحادى والعشرين، وسينصب اهتمامنا بالأساس على بعض من هذه التساؤلات لاسيما ذات الطابع النظرى والتاريخى تمهيدا لفحص التساؤلات من زاوية واقعنا القيمي العربى فى دراسة أخرى.

وعليه، فإن هذه الدراسة الحالية تمثل الجزء الأول من دراسة موسعة للنظر فى قيمنا العربية من منظور تربوى مستقبلى وفتح نقاش جديد حولها.

أزمة قيم أم قيمة أزمة؟

والقيم فى عالمنا هذا تواجه- فى الواقع- أزمة أم حقيقة. ولعل استرشادنا بتفسير توماس كوهن (T.Kuhn) للنموذج الأساسى للتغير (Paradigm Change) فى الثورة العلمية يمكن أن يمدنا بقياس للتمثيل.

فعبر التاريخ البشرى تغير النسق القيمي للمجتمعات ببطء، وبدرجة ضئيلة، لا يمكن إدراكها فى كثير من الأحيان، لدرجة أنه عند النظر إلى هذا

النسق في حياة شخص ما، يبدو هذا النسق وكأنه لم يتغير. وهذا البطء في التغير، جعل التنبؤ بالقيم سهلاً بحيث يمكن لكل جيل أن يتنبأ بقيم الجيل اللاحق، بقدر معقول من الدقة عن طريق إسقاط قيمه الخاصة به.

وأيضاً يمكن أن يفترض جميع أفراد كل جيل (وعادة ما يفعلون هذا) أن الأطفال عندما يكبرون سوف يشكون - إلى حد كبير في قيم آبائهم (Tofler, 1969, 2)، وبهذا الشكل بقيت القيم التقليدية والمعايير الاجتماعية ممتدة بين الأجيال التالية والسابقة، وظلت الأنشطة تتحرك داخل نطاق لا يتعدى الدولة الواحدة، وفي نطاق قطاعاتها التقليدية (الزراعية والصناعية والتجارية)، وبشكل لا يتعدى الأطر والسياقات المحلية (الاقتصادية والاجتماعية والبيئية). ولذلك، فقد ظلت القيم تعمل بثبات نسبي تحسد عليه وبقيت متواصلة لأنها كانت قادرة على تحديد الاختيارات، وتوجيه السلوك الفردي والجماعي والمجتمعي، كما ظلت منسوجة بدرجة معقدة وثابتة في اللغة والتفكير وأنماط السلوك وكان تغيرها بطيئاً وتدرجياً.

ولكن مع قدوم الثورة الصناعية الأولى وظهر عصر النهضة بدأ رفض بعض القيم واستبدالها بقيم جديدة تقوم على الاستنارة والمركزية وغير ذلك من قيم تؤكد على الإنسان كسيد للطبيعة ومالكها، وتلك التي أكدت على النزعة الفردية الضاربة، والتنافس على الأسواق وفتوحات المغامرين الغزاة، كما اخترعت خرافة الذات المنعزلة كالجذيرة في البحر، وقطعت الذات الإنسانية عن بقية العالم، واقتصرت في معرفتها على المناهج التي أثبتت جدواها في تناول موجودات الطبيعة، وكل القيم التي كونت ثقافة يسميها "جارودي" "الثقافة الفاوسية". وقد مهدت هذه الثقافة لتغير محسوس ومتسارع في القيم السائدة، بل إنها شاركت بفاعلية في تغير المعايير الثقافية والسياسية والاقتصادية، وأصبحت هي ذاتها جزءاً من مفهوم أوسع للتغير الثقافي الثقافي

عبر الأجيال. وبرغم البطء النسبى لقيم التغير الصناعى فى عصر الحداثة، فإنها ساهمت فى تشكيل خبرات تاريخية متميزة أحدثت تغييرات عميقة اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وتكنولوجيا وتربويا، كما أنها فى الوقت نفسه استجابت للبيئة التى تحيط بها وتشكلت وفقا لها.

ومع محدودية هذا التغير القيمى الثقافى، بمعايير اليوم، إلا أنه استطاع، فى ظل نموذج الأساسى التقليدى، والمنطلق من قيم الحداثة بطابعها اللإنسانى، والسلطوى والمادى، أن يحرز نجاحات كثيرة فى كل مرحلة تاريخية، فاستطاع إلى حد كبير تشكيل النمو الاقتصادى للمجتمعات وتحديد نوعية تطورها فى هذا النمو، وإعادة تشكيل الأساس الاجتماعى للصراعات السياسية التى يقوم الناس بتأييدها، والطريقة التى ينالون بها أهدافهم السياسية، كما كان لها دور رئيسى فى تغيير نسب النمو السكانى، والتكوين الأسرى، ونسب التردد على المؤسسات الدينية (انظر: Inglehart, 1990, 3-4). وكثيرا ما كان يتم تعديل بعض القيم أو التخلي عنها فى سبيل استمرارية النسق القيمى والتغير الثقافى بشكل عام، ولذلك فإن الأجيال السابقة كثيرا ما كانت تضحي عن طيب خاطر باستقلاليتها الفردية من أجل الأمان الاقتصادى والطبيعى. (Inglehart, 1990, 5)

وفجأة، وبسرعة، تغيرت الأحوال، وذابت كل التقسيمات، وتحركت الأحداث، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، وبدأت تظهر مواقف جديدة واختيارات عديدة تتطلب قيما ثقافى جديدة، كان من شأنها فتح أبواب التساؤلات المشروعة حول جدوى القيم التقليدية فى هذه الأحوال المستحدثة، وتم اختبار النموذج الأساسى التقليدى فى مواقف جديدة متنوعة كشفت فى النهاية عن تهافته وشحوب تأثيره نتيجة لفشله فى تقديم نفس الإنجازات والنجاحات التى قدمها فى الماضى بنفس القوة التفسيرية، وزادت نقاط

الغموض في السياق الأصلي للنموذج الأساسي، وازدادت حالة عدم الرضا عنه، خاصة في الستينيات عندما تم تغيب القيم الإنسانية والثقافية عند التحليل التنموي للمجتمعات، مقابل إلحاح مبالغ فيه على القيم الاقتصادية، مما جعل الأخيرة هي الأسلوب المسيطر للتحليل.

لهذا كله ازدادت الشكوك وحالات الرفض للنموذج الأساسى- التقليدى بعدما كشفت كل المعالجات النقدية خلال الستينات عن كافة المبالغات والتحريفات التى أصابته ، وجعلت منه أداة لاستراتيجيات تنموية وإنسانية مغلوطة (زاهر ، ١٩٩٤) . وإزاء هذا كله حديث (أزمة) شديدة اختلطت فيها المفاهيم والمعتقدات وتضاربت القيم إزاء حالة عدم الرضا بين كافة البشر ، وخاصة بين الفئات العمرية المختلفة . وطرحت مفاهيم وتطورات قيمية مغايرة لقيم الحداثة والمادية ، كما طرحت تساؤلات جديدة ترتبط بقضايا ووسائل ، فكرية وإيديولوجية وكونية ومستقبلية وبيئية عديدة ، أعمق من أن يسمح لها الإطار الكلاسيكى للحداثة ، بأساليب تفكيره ومناهج تحليلية وأنماط قيمة ، بمناقشتها.

وقد أدى غياب اتفاق فى الإطار التفسيري والمنهجى للقضايا المثارة إلى التفكير فى البحث عن النموذج أساسى جديد (New paradigm) ، يعمل بمثابة إطار لفهم وتحليل وتفسير وبحث القيم والظواهر المجتمعية والكونية الجديدة .

وقد كان لعوامل ومستجدات كثيرة الدور الأعظم فى تفجير الحاجة إلى مثل هذا النموذج الأساسى الجديد ، لعل فى مقدمتها الثورة الصناعية الثالثة ، أى الثورة العلمية التكنولوجية المتقدمة التى تركز بالأساس على المعلومات وإبداعات العقل الإنسانى فى ثلاثة مجالات أساسية هى : المعلوماتية والاتصالات من بعد ، والهندسة الحيوية . وقد استطاعت هذه الثورة أن تعيد

توزيع الثروة فى العالم ، فلم تعد الثورة بشكله التقليدى ، كالمال والموارد الطبيعية هى الأساس بقدر أهمية المعرفة والمعلومات . وقد صاحبت هذه الثورة ثورات وعوامل أخرى ، فى مقدمتها الصحة الدينية والأخلاقية ، والثورة الديمقراطية ، وثورة الفرد ، وتصاعد دور المرأة فى القيادة ، والثورة الشاملة فى الفنون والآداب ، وسقوط الدولة الاستبدادية والاشتراكية ، والتحول إلى نظام السوق . (Nisbitt, Aburdense, 1990, 206, Toffler, 1990) وقد أحدثت هذه العوامل ومعها الحروب المختلفة تحولات عميقة فى البنى المجتمعية والكونية ، وقادت إلى تغيرات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية مذهلة غيرت من شكل الظواهر الاجتماعية التقليدية ، وسببت العديد من المشكلات الاجتماعية الجديدة ، وأصبح بالتالى التعامل معها يقتضى أساليب واقترايات وقيما جديدة وغير تقليدية ، كل هذا قاد إلى تعمق (أزمة القيم) ، خاصة قيم الحداثة وما قبل الحداثة ، وأزمة نموذجها الأساسى الذى تستند إليه ، وأدى من ناحية أخرى إلى تبنى عدد من قيم ما بعد المادية وما بعد الحداثة .

قيم ما بعد الحداثة : النشأة والإشكالية

يتبين للمدقق أن الدعوة إلى قيم ما بعد المادية (postmaterialist values) أو قل قيم ما بعد الحداثة (postmodernity values) قد ظهرت أول مرة ، كعامل سياسى هام وعظيم ، فى الستينيات عن طريق حركات الطلاب الذين كانوا أكثر فئات المجتمع تأثرا بالعوامل والثورات السابق الحديث عنها ، بالاحتجاج على وضعيتهم وتمردوا على قيم مجتمعهم ، وأسس النظام والعقلانية وتوزيع الأدوار فيه ، وبشروا ، هم وفلاسفتهم ، بحلول مجتمع جديد يقوم على قيم وأسس مغايرة ، وهو ما عرف فيما بعد ، بمجتمع ما بعد الصناعة (Post-Industrial society) أو المجتمع الإعلامى ، أو المجتمع "التكنترونى" ، أو مجتمع ما بعد المادية .. الخ . (انظر : روز ، ١٩٩٤ ، ١٩٠ -

(٢١٢) وقد أعلن الشباب فى هذه الحركات رفضهم التام لأن تكون المادة والأمان المادى والاقتصادى هى القيم العليا لهم ولمجتمعاتهم ، وأعلنوا قطيعتهم مع القيم الحديثة العليا ، ومع قيم التقدم والعقلانية الخالصة عامة ، وبلوروا ثقافية مضادة (counter culture)، إنسانية بالأسس، وتقوم على التأكيد الأعظم على قيم الحياة ، ونوعية الحياة والإبداع ، والخيال ، وبالتالي على القيمة الحرية الإنسانية : فى العمل والحياة الاجتماعية والشخصية والسياسية. ورغبتهم فى التعبير عن قيم قادرة على التكيف مع المستجدات ، وخاصة مع التكنولوجيا ، التى اتخذوا موقفا مضادا وصارما منها ومن استخداماتها. وبلورت دعوتهم ثقافة وقيما تقوم على الأمن النفسى والاجتماعى ، والمشاركة الاجتماعية والسياسية فى اتخاذ القرارات ولاسيما تلك المتعلقة بمصيرهم ومستقبلهم .

كما كان من أبرز ما تبلور الدعوة إلى تكافؤ الثقافات الإنسانية وعدم التعصب من قبل الثقافة الغربية ضد الثقافات الأخرى ، وبالتالي فقد أسست حركة الشباب معايير وأساسا جديدة للفهم الإنسانى والاجتماعى والكونى . وكان من جراء ذلك أن ظهرت تداعيات كثيرة ، لعل فى مقدمتها ظهور قيم جديدة (ما بعد المادية) أحدثت انشقاقات فى الأوضاع السياسية ، وتغيرات فى المعايير التى يقيم بها الناس، وموضوعية الإحساس بالحياة الأفضل . وفوق كل ذلك ، فإن نشأة قيم ما بعد المادية قد كان هو الجانب الأساسى من التغير القيمى والثقافى الذى أسهم فى إعادة التشكيل الاتجاهات الدينية والأدوار التى يقوم بها الإنسان ، رجلاً وإمرأة ، والمعايير الثقافية المختلفة، خاصة فى المجتمعات الغربية . (Inglehart, 1990, 66) ؛ وانظر: حسان، ١٩٩٤ ؛ روز ، ١٩٩٤)

والواقع أن هذا التحول الذى تجلى فى الثمانينات من هذا القرن ، يعود فى قطاع كبير منه إلى الطلاب أنفسهم عن طريق اندماجهم فى الهيئات والمؤسسات المجتمعية بعد أن كبروا فى السن ، فقد ساعد على تغلغل وحقق المجتمع ومؤسساته بقيم ما بعد المادية ، وكان تركيزهم على صفوف المهنيين الشباب ، والموظفين المدنيين ، والمديرين ، ورجال السياسة . ويبدو أن ذلك كان عاملاً رئيسياً فى نشأة طبقة جديدة ، فى المجتمع الغربى ، وبعض المجتمعات النامية ، وهى من التكنوقراط الشباب نوى التعليم العالى ، والذين يتلقون رواتب مرتفعة، ويتخذون فى نفس الوقت موقفاً مضاداً نحو مجتمعاتهم، (Inglehart, 1990, 67) وهؤلاء التكنوقراط كانوا أبرز من دعا إلى التأكد على قيم جديدة إنسانية تتصل بالمحافظة على البيئة وصيانتها ، ونوعية الحياة، واهتموا بقيمة الكونية Globslism كقيمة عليا ، باعتبار أن الأزمات التقليدية لم تعد أزمات منفصلة عن بعضها ، بل أن التداخل والتشابك يجمعها فى التحليل النهائى كأزمة كونية تواجه البشرية ، وكانت أزمات مثل التلوث البيئى وتعاطى المخدرات، وأزمة الطاقة، والأزمة التتموية وأزمة الحروب وغيرها أمثلة للتأكيد على البعد الكونى فى مثل هذه الأزمات التى تواجهها البشرية جمعاء .

وقد ساعدت الأحداث الكاسحة فى أوائل التسعينات ، بدءاً من الحرب الكويتية العراقية، وانهار الاتحاد السوفيتى ، وما حدث فى جنوب أفريقيا ، والمجتمع الأوروبى وتحولاته، وجنوب شرق آسيا وتكتلاتها- ساعدت على التحرك نحو قيم جديدة مشتركة، قد تكون فى البداية (قيم الأزمة) التى تربت على تلك الأحداث ، ولكنها أصبحت الآن قيماً تحرك السلوك، ليس فقط على مستوى الحكومات ، بل أيضاً على مستوى السلوك اليومى لرجل الشارع.

وفى إطار قيم الأزمة هذه بدأت قيم كثيرة فى الذيوع والانتشار بعد قبولها، وخاصة القيم المتصلة بالسلام والمحبة واحترام البيئة وصيانتها . وبدلاً من التعصب لقيم معينة - مهجورة ومتناقضة أحياناً - بدأت الدعوة إلى قيم إنسانية كاحترام الحياة ، والمسئولية تجاه الأجيال القادمة ، وحماية البيئة ، وتقديم المساعدات لمن يحتاجها سواء داخل الأسرة أو فى الجماعة الإنسانية بشكل عام ، وبات من المألوف أن نفهم هذه القيم وغيرها ، على أنها عناصر أخلاقية يبنى عليها الضمير العام للقيم الإنسانية الشاملة . (Feather, 1989, 2 (87; Beare and Stalghter, 1993, 2

ويبدو أن مثل هذه التحولات السريعة فى القيم ، التى نقلتنا من أزمة القيم إلى قيم الأزمة، والتى زادت من صعوبة التنبؤ بقيم المستقبل ، ستحول بقوة المواقف الثابتة للشعوب التقليدية واستراتيجياتها الجامدة فى التكيف ، أى فى ثقافتها (باعتبار أن الثقافة هى فى التحليل النهائى استراتيجية أى شعب فى التكيف مع المستجدات) ، كما ستؤثر تأثيراً بالغاً فى طبيعة وعمق التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية تلك التى أحدثتها. وبالتالي فإن التسارع غير المسبوق فى التغير القيمى سيكون واحداً من أكثر التطورات درامية فى التاريخ الثقافى للجنس البشرى كله فهو - على حد تعبير "توفلر" - يحطم الهوية المفترض وجودها بين جيل وآخر، وهذا التسارع يجعل افتراض أن قيم أجيال المستقبل سوف تشبه قيمنا، هو افتراض لا يمكن الدفاع عنه، كما يجعل من المستحيل التنبؤ بالقيم المستقبلية بواسطة الاسقاطات الخطية المستقيمة البسيطة. (Toffler, 1969, 2)

وأيا كان مدخلنا إلى الثقافة والتحليل الثقافى للقيم ، ذاتيا (Subjective) أو بنائيا (Structural) أو مسرحاً (Dramaturgic) أو مؤسسياً (Institutional) ، (للمزيد أنظر: Wuthnow 1987, 6-9) فإن القيم، أى التكوينات العقلية التى قام

بها (أو تبناها) الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات بما تتضمنه من معان، ذاتية أو موضوعية، تتشكل ، من بين ما تتشكل به ، بعدة طرق ، أهمها الآن تمازج الثقافات واختلاطها اجتماعياً وتوحيدها من خلال التدفق العام للمعلومات ، والتكنولوجيا، والمال، عبر الحدود الإقليمية لكل مجتمع.. فبتقدمنا فى عصر المعلومات نجد أن انتشار الثقافة أصبح (معدياً) كالأمراض المعدية ينتشر بصورة سريعة جداً ..

ففى الماضى عندما كانت توجد ثقافات مختلفة ، فإننا نجد أن الثقافة القوى كانت تلتهم الثقافة الأضعف. وكانت الثقافة الأقوى تفرض شروطها على الثقافة الضعف، ولكن فى عالمنا المعاصر، نجد أن كل ثقافة هى نفسها مصدر للقيم والأفكار والإبداعات المختلفة. وبعبارة أخرى ، تتزايد سرعة نقل الأخبار عبر أنحاء العالم ، فاليوم على سبيل المثال يوجد أكثر من (١٠٠٠) قمر صناعى تدور فى سماء العالم . وهذه الأقمار الصناعية وشاشات التلفزيون تعمل على التبادل السريع للثقافة العالمية. وتزايد المعرفة اليومية للثقافات الأخرى واكتشاف بذلك قيم الآخرين، وملاحظة الاتجاهات غير المألوفة، والتعرف على الوحدة المتعددة للإنسانية.

فالمجتمعات الثقافية أصبحت اليوم لا تستطيع أن تعيش فى عزلة وانفصال ثقافى عن باقى أجزاء العالم .. هذا العالم الذى أصبح يعرف بالقرية الإلكترونية العالمية.. فالتلفزيون العالمى مثلاً أصبح قادراً على توحيد العالم من خلال تخطى الحواجز وكسر الحدود، حدود المعلومات الخاطئة ، والدعاية، والأسطورة.. فهو يستطيع تغيير مدرجات البشر بعرض قيم ومعتقدات ثقافات أخرى ، تغييراً سريعاً ، بل ومذهلاً. (Feather, 1989, 91-)

وفى الواقع ، فإن السرعة الكاسحة والمتزايدة للتغير القيمى تواجهنا - ليس - فقط بالسؤال: ما هى قيم الأجيال المستقبلية ؟ ولكن أيضاً بالسؤال الأكثر إلحاحاً : ماذا سوف تكون عليه قيما بعد مرور عقد أو عقدين من الزمان؟

وهذا السؤال يواجهنا كل يوم عندما ندير عملية صناعة القرار واتخاذها فى السياسة والتخطيط العمرانى، والشؤون الدولية ، والتعليم ،والعلم والتكنولوجيا ، وهى قرارات سوف تدوى بقوة - على الأقل - فى العقود القليلة القادمة. فنوع المستقبل الذى سيختاره الإنسان سوف يعتمد على مدى قدرتنا على الفهم الواضح والتنبؤ بالتغيرات فى هذا البناء المعقد والمتحول للقيم، ذلك البناء الذى ينظم السلوك الإنسانى. وهنا يصح أن نتساءل مع "توفلر":

أى قيم يجب أن تخدمها تلك القرارات التى نتبناها اليوم ؟ أو ما القيم التى من المحتمل أن نتبناها فى وقت ما فى المستقبل ؟ وهل يمكن حل الصراع بين تلك القيم ؟ ولمصلحة من؟ وعلى حساب من؟. ثم إذا كانت القيم تغيرا فى الاستجابة للتغيرات فى البيئة الاجتماعية والسياسية فهل تشكل هذه القيم تلك البيئة؟ أيهما إذن الدجاجة وأيها البيضة ؟. ثم إذا كانت صياغة المشكلة غير صحيحة، أو إذا كانت العلاقة بين الاثنين متبادلة، فما هى - بالضبط - نقاط الاتصال؟. (Toffler, 1969, 3-4)

نصل إذن إلى الإشكالية بقدر ما هى "قيم أزمة " أمة ما، كالأمة العربية، بقدر ما تشترك بوضوح مع أزمة القيم، العالمية. وهنا تتضح صعوبة التنبؤ المستقبلى.

وتأسيساً على ماسبق ، فإننا إذا أردنا أن نفحص النسق القيمى فى مجتمع ما ونضع لعملنا هذا إطاراً مستقبلياً مترجماً إلى استراتيجىة نسير على هديها، فلا بد لنا ، منذ البداية ، أن نحدد بداية ما هى طبيعة التغير المستقبلى للأنساق القيمية؟ وكيف يتم؟ وما فرضيات النظريات الحاكمة لذلك؟ وما آلياتها التى تعتمد عليها؟، وما طبيعة السياقات التى يتحول خلالها التغير القيمى، ومدى تأثيرها بهذا التغير الذى تحدثه؟

وفى تقديرنا أن الإجابة على مثل هذه التساؤلات تمثل المفتاح المبدئى لفهم أية تغيرات قيمية وحدود حركتها المستقبلية. وفى سبيل تحريك قيمنا صوب هذا التغير الضرورى نتقدم إلى الجزء التالى .

التغير القيمى المستقبلى : الفرضيات: فرضياته وآلياته يمكن تناول هذا التغير من خلال محاور فى مقدمتها ما يلى :

ماهية القيم :

ليس من مهمة هذا المدخل تقديم وصف تفصيلى لمفهوم القيمة وطبيعتها، فهذه مهمة تخرج عن نطاق دراستنا وقد سبق لنا معالجتها (زاهر، ١٩٨٣)، ولكن الوعى بالحدود العامة لهذا المفهوم قد يكون ضروريا من أجل تقديم إطار عام لدراسة التغير القيمى المستقبلى. والإشكالية تتجسد فى وجود وجهات نظر متعددة متنافسة بشأن تجديد مفهوم "القيمة"، إلى الحد الذى زاد من غموضها أكثر مما زاد من فهمنا لها. ويلخص ماكس فيبر M.Weber هذا الموقف بأن "القيم هى ذلك الطفل التعيس الذى يعانى من بؤس وشقاء عدم علمنا به".

ففى الاستخدامات الباكورة للمفهوم ، خاصة فى ميدان الاقتصاد، كان المفهوم محددا ودقيقا. ومع شيوعه فى العالم الاجتماعى فى العقود القليلة

الماضية، اتسعت معانية وتشعبت محدداته. ففي علم النفس يستخدمه العلماء مرتبطا بمصطلحات مثل: الاتجاهات، والحاجات، والمشاعر والنزعات والميول، وتركيزات الطاقة النفسية، والتفضيلات، والدوافع، والتكافؤات. ويتحدث عنه في الانثربولوجي من خلال مصطلحات: الإجبار، روح الشعب، نموذج الثقافة، أسلوب الحياة. ويشير علماء الاجتماع والسياسة اليه من خلال المصطلحات: الميول، وعلم الأخلاق، والايديولوجيات، والعادات، والمعايير، والاتجاهات، والطموحات، والتعهدات، والحقوق، والعقوبات. (انظر: Encycolopedia Britanica, 1992, 746-747; Sills, 1968, 284)

وتأسيسا على ما سبق، فإنه برغم وجود دراسات عربية عديدة في مجالات المختلفة للعلوم الاجتماعية بخصوص دراسة القيم من مناهير الثقافى أو التتمية، إلا أننا لا نجد اتفاقا على مفهوم القيم، فهو غالبا، ما يظهر فى "الدراسات الامبيريقية" مفهوما غامضا، أو شكلا عتيقا للتفسير يجب أن تحل محله عوامل أكثر موضوعية وأكثر دلالة.

وقد يرجع ذلك إلى كثرة مدلولات القيم اختلافها، كما سبق وأوضحنا. فطبقاً لبعض المدلولات تتكون القيم أساسا من مجموعة من الاتجاهات أو من المعايير، أو أنها تشكيلة من المعتقدات. وطبقا لمدلولات أخرى تمثل القيم نظام أفعال موضوعى، أو أنها اتجاهات وسلوك ومثل ثقافية معا. بينما يتخذ آخرون مواقف وسطية بين كل هذه المدلولات. (انظر: حسين، ١٩٨١، زاهر، ١٩٨٣؛ التابعى، ١٩٨٥، ١٩-٤٦)

وبديهى أن مثل هذا الغموض وذاك التباين يقودان إلى إخفاق المجالات العلمية من حيث ارتباط بعضهم ببعض، فالتكرارات الفاشلة تتكرر فى صورة مختلفة، ودحض المفاهيم يستند إلى معايير لا تحسم الجدل، وحجج الرفض ألقبول لاختلاف المعايير. وهذا الغموض يثير من ناحية أخرى مشكلات

منهجية بشأن جوانب (الذاتية والموضوعية) فى القيم ، وبالتالي فى المستوى الذى يمكن من خلاله الاقتراب العلمى من القيم . وخاصة عندما تكون الثقافة هى الإطار أو الهدف من الدراسة؛ فمن ناحية نجد مناقشات تركز على الصفة التفسيرية للتحليل الثقافى (أو القيمى) أساسا، ومن ناحية ثانية تحاول مناقشات أخرى أن تضع الثقافة أو القيم على أرض تجريبية صلبة كمشروع للبحث . ولا تتفق هاتان المكانتان معا كافيها ويصعب التوصل إلى اتفاق بين هذين المنظورين.

وفى إطار الشكوك فى إمكانية تقديم تعريف وصفى واحد يغطى تماما المدى الكامل للقيمة المدركة وتنوعها فإنه يمكن بشكل عام أدراك حدود "القيمة" بصورتين: إما واسعة شاملة أو محدودة دقيقة .

والتصور الدقيق الضيق، له مزايا وفضائل التحديد والوضوح، ولكن قد يؤدي إلى الأخطاء إذا لم يتم أخذ الظواهر المستثناة فى الاعتبار من خلال المفاهيم المرتبطة بشدة بفكرة "القيمة".

والتصور الشامل الواسع للقيمة له مزية جذب الانتباه للعناصر الممكنة للقيمة فى كل ألوان السلوك التى تفتقد ما هو غريزى وآلى (Sills, 1968, 283) وطبقاً لأهداف الدراسة فإننا سوف نستعمل مصطلح القيمة (Value) استعمالاً واسعاً يجعلها تشمل ما يعتز به الفرد فى نفسه ، وفيمن حوله ، وكذلك ما يعتز به فى مجتمعه وأمنه وثقافته وكل من فى العالم من الناس والبيئة (108 Rescher, 1969) ويجعلنا هذا المفهوم الواسع نسحب هذه الفكرة على مجال رحب يبدأ من القيم الفردية إلى القيم الاجتماعية ويمتد إلى القيم الإنسانية عامة.

ويدعونا هذا إلى التأكد على استحالة التصنيف القطعى للقيم ، ولاسيما التصنيف التقليدى الذى طرحه سبرينجر (Spranger) والذى يقوم بتحديد ستة أنماط أساسية للقيم . وهذه الاستحالة راجعة إلى اعتبارات أهمها: أن هذا التصنيف المثالى يتصل بالقيم ذاتها أكثر من اتصاله بالأفراد أنفسهم، فالتصنيف تقديرى. كما أنه يمس الأفراد من ذوى المستوى التعليمى المرتفع والخبرة المستفيضة أكثر من اتصاله بجميع الأفراد . كذلك فإنه هناك تداخلا فعليا بين كافة الأنماط فما هو اجتماعى ينطوى على ما هو دينى، وما هو اقتصادى ينطوى على ما هو سياسى ودينى ، وما هو نظرى أو علمى له أبعاد اقتصادية وجمالية وسياسية . ومن هنا يستحيل الفصل بين الأنماط ، ثم أن هذه الأنماط تشكل مجموعها قيما اجتماعية بالمعنى الواسع.

لذا ، فمن التبسيط المخل التحور حول القيم - لاسيما عندما ننظر إلى المستقبل -، من خلال منظور تجزيئى لا يصلح الآن لدراسة إمبيريقية أو رصد قىمى محدد، هذا بالإضافة إلى أن التحليل الثقافى المستقبلى للقيم يقتضى رؤيتها فى حركتها الكلية الدينامية.

ومن ناحية أخرى ، يمكن التمييز بوضوح بين نوعين من القيم ؛ قيم تحوزها الأشياء ، وقيمة يتمسك بها الناس . ففى الأولى ، تصبح القيمة سمة تقييمية (Evaluative Property) يمكن التأكد من وجودها وحجمها عن طريق (التقييمات) . أما قيم الناس فهى نزوعات (dispositions) توجه السلوك أو التصرف بطريقة معينة يمكن التعرف عليها واستنتاجها بالملاحظة.

وبالتالى فإن القيمة التى تحوزها الأشياء هى قدرات تقى بالحاجة المطلوبة أو إشباعها، بينما القيم التى يتمسك بها الناس هى "نزوع" من الناس لأن يكرسوا مواردهم (الوقت والجهد والمال) لإنجاز أهداف معينة . وليس معنى ذلك أن القيم التى تحوزها الأشياء تعتبر فى حد ذاتها قيما مادية بحتة لا

علاقة لها بالناس أو خارج دائرة اهتماماتهم؛ إنها على العكس قيم مشبعة بمعان إنسانية وتصبح فى موضوع التقدير الناس وتفضيلاتهم واهتماماتهم .

وعليه فإن قيمة الشيء قد تكون عظيمة أو ضئيلة ، دائمة أو وقتية ، وربما كانت إحدى قيم الشخص قوية أو ضعيفة ، صادقة أو مزعومة . والأخطاء التى يرتكبها الفرد بشأن (قيمة الشيء) تشمل المبالغة فى قيمة الشيء ارتفاعاً أو انخفاضاً، وسوء الحكم على ما يحويه . أما الأخطاء التى يرتكبها الفرد بشأن (قيم الناس) فتشمل أن تتسبب إليهم قيماً ليست لديهم ، أو تفشل فى التعرف على القيم التى يتمسكون بها ، ونسيء الحكم على أوزان القيم التى يتمسكون بها . (Baier, 1969, 40-41)

وأخيراً ، ينبغى التأكيد على أن القيم آيا كانت ، ذاتية أو موضوعية ، غائية أو وسيلية ، قد يحدث صراع فيما بينها. ليس بالمعنى المجرد ، بل فى المطالب المتنافسة التى يفرضها السعى إليها وإدراكها ، على موارد الإنسان المحدودة من السلع والوقت والجهد والاهتمام..الخ.

وهكذا ، وعندما يحدث تغير فى الأساس المنطقى (أو العقلانى) المؤثر، أو العمل الإجرائى، الذى فى إطاره يجرى السعى نحو القيمة فإننا نتوقع سلسلة من الضغوط على السلم القيمى المدروس بغرض إحداث "إعادة ترتيب"، مواضع القيم فيه أو بغرض إحداث تغير فى مستواها، أو غير ذلك من تعديلات وتغيرات سوف نشير إليها فيما بعد.

وهذا الصراع القيمى يمكن أن يفسر بوضوح صراع الأجيال بين القديم والجديد ممثلاً فى صراع الآباء والأبناء ، وأيضاً فى الصراع القيمى بين الذكور والإناث بحكم تباين الأدوار لكل منهما واختلاف المستويات التطبيقية والتعليمية والثقافية لهما . وبدهى أن الحكم هنا هو المجتمع بثقافته وتوجهاته،

ولاسيما توجهاته التنموية . وهنا تصبح التنمية عنصراً أساسياً فى تحديد وإعادة ترتيب السلم القيمى للأفراد وللمجتمع بأسره .

وترتيباً على ما سبق، يصبح للقيمة تكلفة (COST) للحفاظ عليها وعائد (BENEFIT) من التمسك بها ، مادامت تتطلب سعياً للحصول عليها، قد يكون صراعاً، وما دامت لها منفعتها. لذا، فبداية يمكن أن نؤكد أن لى قيمة تكلفة للحفاظ عليها أو لاستبقائها، أى أننا عندما نسعى إلى إدراك قيمة ما ، فإن الأمر يتطلب استثماراً لموارد متنوعة. الاستثمار المطلوب بالتغيرات البيئية والتنمية (فالنظافة تتحقق بشكل أرخص فى المدن الحديثة ، عما كانت فى العصور الوسطى ، وتحقيق قيمة الخصوصية يكلف فى البيئات الحضرية أكثر من نظيره فى البيئات الريفية).

ومن هنا فإن الحفاظ على قيمة ما سيتأثر حتى بتكلفتها، فعندما تكون التكلفة منخفضة جداً، ربما اتجهنا إلى (احتقار القيمة) ، وعندما تكون التكلفة، مرتفعة ، فإما أن نحترق القيمة موضع الكلام (تماماً مثلما فعل الثعلب عندما لم يستطع الحصول على العنب)، أو، وهذا هو الأغلب ، أن نسعى إلى مستويات أدنى فى تحقيقات ، مثال ذلك السكنينة والهدوء فى عصرنا الصاخب عصر الصراخ . (Resher, 1969, 75-76)

هذا وإذا كانت للقيمة تكلفة ، فلا بد أن يكون لها عائد ، ونقصد بذلك أن توضع تلك القيمة فى إطار مساعدتها لنا فى إدراك (القيم الأساسية) السائدة فى المجتمع ، أى تلك القيم التى تحتل مكان القادة فى السلم القيمى لهذا المجتمع ؛ فهناك القيم التى نلتزم بها أشد الالتزام ، وبكل أنماط الالتزام: مثل الحزم فى المحافظة على القيمة ، والاستعداد لاستثمار الطاقة والموارد فى سبيلها وربط الجزاءات الكبيرة بهذه القيمة (أى قدرا الالتزام المتوقع، وقدر

العقاب الذى سينزل المتعدى، وهكذا). وهذه القيم المغلقة لا تخضع للتغير نسبيا، وتكاد تكون بمنأى عن الاختلاف.

وتقودنا خلاصة هذه الملاحظات (المنهجية والأبستمولوجية) إلى تقدير ما يلى :

- أ - القيم تتدرج وفق متصل فردى - جماعى - إنساني.
- ب - ثمة جدلية بين ذاتية القيم وموضوعيتها على نحو يجعل دراسة أى بعد منهما (ذاتى أو موضوعى) بشكل مستقل مسألة مستحيلة .
- ج - أن القيم لا يمكن التعامل معها كأنماط مثالية مفضلة، بل لابد من رؤيتها فى حركتها الواقعية نسيجا متشابكا ومتداخلا فى سلوك الفرد ومن خلال الجماعات والمجتمعات، تدفع الثقافة للأمام ، وترتب أفضليات واختيارات البشر، فى حركة مستمرة لا تتوقف.
- د - أن القيم المصارعة ، ولها تكلفتها ولها عوائدها (المرغوبة وغير المرغوبة) .

وفى هذه الحدود ، يمكن رؤية التغير القيمى المستقبل على النحو التالى :

فرضيات التغير القيمى :

تتعدد وتتنوع النظريات السوسيولوجية والتاريخية والثقافية والسيكولوجية التى تعنى بتفسير أسس التغير القيمى ، إلا أن "انجلهارت" و"بل" يرجعان التغير القيمى إلى إحدى الفرضيتين التاليتين. (Inglehart, 1990, 19-20, 56, 60, Bell, 1976, 1

الفرضية الأولى هى: فرضية النادرة (A Scarcity Hypothesis) ، وتعنى أن أولويات الفرد تعكس البيئة الاجتماعية والاقتصادية له، فالمرء

يضع أعظم قيمة ذاتية على تلك الأشياء التي تعاني من نقص في إنتاجها (أى التى يكون عرضها قليلاً نسبياً) وغير متاحة له باستمرار .

الفرضية الثانية،فهي التنشئة الاجتماعية (A Socialization hypothesis) وهى تعتمد، إلى حد بعيد ، على أن القيم الأساسية للفرد تعكس الظروف التى سادت أثناء مراحل النمو المبكرة ، فالعلاقة بين البيئة الاجتماعية والاقتصادية وبين أولويات القيم ليست مسألة تعديل أو تغيير فوري أو عاجل ، بل تحتاج إلى فترة اختبار طويلة نسبياً(أى فترة ما بين الطفولة والنضج) .

وإذا نظرنا نظرة تحليلية نقدية ، نجد -بداية- أنه وفقاً لفرضية الندوة ، ذات الطابع الاقتصادى الواضح، أن الحاجات الفسيولوجية التى لا تشبع تأخذ الأولوية على الحاجات الاجتماعية والفكرية والجمالية .. فالجائع مستعد للذهاب إلى أى مكان لحصول على طعامه . وإن كان من غير الواضح وجود تميز أساسى بين الحاجات الفسيولوجية للحياة المادية ، وبين الأمن والحاجات السيكولوجية، كالحاجة إلى الحرية فى التعبير عن النفس ،والحاجة إلى الإشباع الإجمالى . والواقع أن هناك ملاحظات على مثل هذه العلاقة ؛ فمعظم الناس مثلاً ، لا يطيقون العيش فى ظروف الجوع ، وعدم الأمان الاقتصادى. كما أننا يمكن أن نجد قيماً غير مادية كالإشباع الفكرى والجمالى و الابداعى فى مناطق محرومة اقتصادياً.

وهذا ينفى بالتالى وجود علاقة أكيدة بين المستوى الاقتصادى وانتشار القيم غير المادية مثلاً. فالأساس فى هذه القيم أو المشاعر يصبح هو الظروف الثقافية ، والمؤسسات الاجتماعية والرخاء السائد أكثر من مجرد المستوى الاقتصادى وعليه فإن، فرضية "الندرة" لا تكفى وحدها لتوليد تنبؤات صادقة وكافية بخصوص عملية التغير القيمى .

أما إذا نظرنا إلى فرضية التنشئة الاجتماعية ، وهى فرضية سوسيولوجية الأصل ، فإننا نجد مفهوماً يسود الأدب السوسيولوجي، منذ افلاطون ماراً بفرويد ، ويمتد إلى اكتشافات البحوث العلمية المعاصرة ، ويوضح هذه العملية، وهو مفهوم "البنية الأساسية للشخصية الإنسانية التى تتجه نحو التبلور (Cristallize) فى الوقت الذى يصل فيه الفرد إلى مرحلة النمو ، مع تغيرات قليلة نسبياً بعد ذلك . هذا ، بالطبع ، لا يعنى أنه لا يحدث تغير خلال (فترة النمو) . ففى بعض الحالات الفردية تحدث بعض التأثيرات السلوكية المؤثرة. وعملية التطور الإنسانى لا تتوقف تماماً . ومع ذلك فإن التطور الإنسانى يبدو أكثر سرعة خلال السنوات التى تسبق النمو عما تكون فى السنوات التى تكون بعد ذلك . وواضح أيضاً أن هذه الفرضية لا تستطيع وحدها أن تولد تنبؤات مستقبلية نهائية بشأن عملية تغير القيم .

إذن ، فلو أننا أخذنا الفرضيتين معاً ، لتولدت لدينا مجموعة متناقضة من التنبؤات المستقبلية بشأن تغير القيم . فأولاً : بينما نجد أن (فرضية الندرة) توحى بان الرخاء يودى إلى انتشار القيم غير المادية . نجد أن فرضية (التنشئة الاجتماعية) توحى بأنه لا القيم الفردية ولا القيم الاجتماعية ككل يمكنها ان تتغير بين يوم وليلة . فالتغيير الأساسى للقيم للقيم تغير تدريجى يرى فى الجزء الأعظم منه .. يحدث هذا بينما الجيل (الأصغر) يحل محل الجيل (الأكبر) فى مجموع السكان الكبار فى المجتمع . وبالتالي فإننا - فى فترة ما - نجد فوارق بين القيم للمجموعات الكبيرة سناً وتلك الأصغر سناً . بعد فترة من الأمان الاقتصادى والطبيعى . وبعد فترة أخرى تحتل المجموعة الأصغر أماكن السلطة والتأثير فى مجتمعهم ولا بما تمر سنوات طويلة أخرى قبل أن تصل إلى مستوى القمة فى اتخاذ القرار (الندرة) وتفسر تأثير الندرة على السلوك . كما تساعد فى تبرير السلوك المنحرف ظاهرياً . وذلك حيث

نجد أن (البخيل) الذى عاصر الفقر فى السنوات الأولى من عمره . ويواصل تجميع الثروة بإلحاح فترة طويلة بعد تحقيق الأمان المادى ، ونجد كذلك (الشخص المتصوف) الذى يترك متع الحياة ، والذى يظل مخلصاً للأهداف النبيلة العليا التى تفرضها عليه ثقافته حتى فى مواجهة الحرمان الشديد . ففى كلا المثالين تفسير لما يبدو أنه سلوك منحرف لمثل هؤلاء الأفراد ، مرجعة وضعهم اجتماعى الأول .

كما أن افتراض التنشئة الاجتماعية يفسر أيضاً لماذا لم تكشف الاختبارات التجريبية للحاجات أية صلة ايجابية بين إشباع حاجة معينة فى وقت ما ، والتأكيد المتزايد على الحاجة المثالية الأعلى فى تال . لقد حدث هذا بسبب أن تلك التجارب تقوم على الافتراض الواضح أنه توجد تغيرات عاجلة فى أولويات الفرد ، ولكن لو أنه ، وفقاً لفرضية التنشئة ، كانت أولويات الفرد الأساسية تحدد على نطاق واسع بالوقت الذى يصل فيه إلى فترة النضج فلن يتوقع المرء أن يجد تغيراً قصير الأجل للنوع الذى تم اختياره . وهذا لا يعنى أن أولويات قيم الشخص البالغ النمو غير قابلة للتغير لمجرد أنه من الصعب أن تتغير . (Inglehart, 1990, 6-70)

أنماط وآليات التغير القيمي :

يطرح نيقولاس ريشر (R.Rescher) عدة أنماط وآليات للتغير القيمي ضمن نظري هام (Rescher, 1969, 68-73) وفيه يرى أن التغير القيمي يبدأ بمجرد انتساب الفرد إلى قيمة معينة (Values Subscription) فهذا يعنى أن هذا الفرد لديه هذه القيمة أو يقبلها أو يتمسك بها أو يلتزم بها أو يناصرها .. الخ ويمكن تطبيق هذه الفكرة تماماً على الجماعات والمجتمعات . فتحريم طعام معين (كلحم الخنزير مثلاً) قيمة لدى المسلمين والكاثوليك واليهود طل بطريقته ، ولكنه ليس قيمة لدى " البروتستانت على الإطلاق " وفى حالة

اكتساب الفرد قيمة أو نبذها ، يحدث تغير قيمى وهذا ما يحدث عندما يشار إلى التحول الدينى أو التحول الإيدولوجى .

والتغير القيمى يحدث أيضا عندما يتم إعادة توزيع القيم (Value Redistribution) أى عندما تكسب أو تخسر قيمة معينة المؤيدين لها ويتم هذا أولا بالتزام كبير من بعض الأقليات ثم تعم وتنتشر بعد ذلك .

وأيضاً يحدث التغير القيمى ، عندما تكتسب قيمة ما تأكيداً أعظم أو أضعف من حاملها (Value emphasis and deemphasis) وهذا يرتبط بموقف يركز فيه الاهتمام أو يقل على قيمة بعينها فجأة دون التأثير بموجات تغير القيمة (modes) فمثلاً قيمة (الانتماء للوطن والدفاع عنه) قد نهتم بها فترة فإذا استقرت فقد لا نهتم بها بنفس القدر ، ولكن عندما يتعرض الوطن للخطر أو الغزو فإنها تصبح فى دائرة الضوء ولها الحق فى الموارد . وقد تتزوى قيم أخرى مقابلها وتعد مهمة ولو وقتياً .

وفى هذه الحالة تحدث عملية إعادة تقييم لكل القيم فى السلم القيمى ويتم بمقتضاها شكل آخر من التغير القيمى هو إعادة ترتيب القيمة (Value rescaling) ونجد ذلك بوضوح عندما يحدث توجه على نطاق واسع لإعادة النظر فى الهوية الوطنية ومفهوم الذات فى مجتمع متغير على إثر خسارة كبيرة فى استقرار الاجتماعى تماماً كما حدث فى الكويت فى ضوء الكارثة الاجتماعية التى حدثت بسبب الغزو العراقى وأيضاً كما حدث فى مصر عام ١٩٦٧ بعد النكسة العسكرية .

وقد يحدث التغير القيمى فى صورة إعادة نشر القيمة (Value redeployment) أى عندما يتوسع أو يتقيد مؤيدها فى تقدير مدى قابليتها للتطبيق فى مواقف يظن أنها تدخل فى نطاق هذه القيمة مثال ذلك :

قيادة السيارات فى حدود المسموح بها ، يقع فى مجال تطبيق قيمة الالتزام بالقانون. وكذلك المساواة السياسية والقانونية يمتد النطاق الإجرائى لها ليشمل المرأة لكن ذلك لا يعنى أن هذه القيم بذاتها قد منحت مرتبة أعلى أو مختلفة فى نظام ما ، فالأمر ببساطة أننا بدأنا نطبقها على مجال أوسع بعد تغير حدود التطبيق.

وهناك شكل آخر هو تقنين القيمة (Value restandardization) وهو نمط يتأثر بالتغيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية تأثراً بالغاً. كما أنه يعكس هذه التغيرات ، وهذا النمط هو تغير فى مقياس تطبيق القيمة، فالمسافر بالطائرة مثلاً لم يغير الأهمية الكبرى التى يوليها لقيم " الأمان " و " السرعة " و " الراحة " فى وسيلة سفره . ولكنه يتوقع تحقيق هذه السمات القيمة المطلوبة بدرجة أعلى فيجلب مجموعة مختلفة من المقاييس يحكم بها على درجة تحقق هذه القيم ، وبالتالي فهو يغير المعايير التى بواسطتها يقيس مكاسب القيم . والأمر كذلك عندما ننظر (للتنمية) مثلاً .. فقد كانت تقاس بمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومى الإجمالى فى الستينات ، دون النظر للعائد الاجتماعى وإنسانى أو الخصوصية ولكن اليوم حدثت إعادة تقنين لمعايير قيمة التنمية إذ يقصد بها الحياة الكريمة لتنمية الإنسان ذاته ورفاهيته وتوفير المن البشرى له (أمن الناس فى بيوتهم ، وفى وظائفهم وفى مجتمعاتهم المحلية وفى بيئتهم) وإتاحة الحريات السياسية وغير السياسية لهم، ورفع مستوى نصيبهم السنوى من الدخل القومى الإجمالى ، والارتقاء ببيئتهم ومستقبلهم. وفى هذا إعادة تقنين لقيمة التنمية البشرية يصاحبه ارتقاء بقيم أخرى من الأمن والصحة والبيئة والسعادة والحرية ... الخ .

أما مفهوم خلق هدف لتطبيق القيمة (value implementation) فهو يحدث عندما يراجع حاملوا قيمة ما أولويات الفعل (retargeting) ،

التي يتبنونها لتنفيذ القيمة ، أى عندما يضعون توارىخ مختلفة لأهداف تلك الأفعال ..

وأخيراً تتميز أنواع معينة من التغيرات بأنها ترفع من منزلة القيمة (Upgrading) فى حين تتميز أنواع أخرى بأنها تخفض من منزلة القيمة (downgrading) ، ويطبق (ريشر) ذلك على الأنماط والمفاهيم السابقة، كما فى الجدول التالى : (Rescher, 1969, 72)

أنماط خفض الدرجة	أنماط رفع الدرجة
نبد القيمة انخفاض إعادة التوزيع . إعادة ترتيب سلم القيم إلى أسفل . تطبيق إعادة النشر تهوين القيمة . إعادة التقنين عن طريق إسقاط أهداف إعادة خلق أهداف عن طريق إسقاط أهداف . تطبيقية أو إعطاء أولوية دنيا للأهداف القائمة.	اكتساب القيمة ارتفاع إعادة التوزيع إعادة ترتيب سلم القيم إلى أعلى . توسيع عادة النشر . تأكيد القيمة . إعادة التقنين برفع المقاييس أو المعايير إعادة خلق أهداف بإضافة أهداف تطبيقية أو بإعطاء أولوية عالية للأهداف القائمة .

والخلاصة هنا هى أن أنماط رفع الدرجة تمثل طرقاً متنوعة تسمح بنشوء تقبل أعلى أو أهمية أكبر لقيمة معينة . كما تمثل كل أنماط رفع الدرجة تقييمات أعلى للقيمة وتمثل أنماط خفض الدرجة إقلالاً بها .

عوامل التغير القيمى المستقبلى :

بداية لا بد من التفرقة بين نوعين من التغير القيمى :
اشتقاقى (derivatively) أو مباشر (directly) .

والتغير القيمي الاشتقاقي يكون عندما تكون القيمة المرجوة ، على سبيل المثال ، قيمة جانبية أو مساعدة لقيم أخرى ، وتتغير بتغير القيمة الأخرى . فلو فكرنا مثلاً ، في سلسلة قيم متداخلة (مثل العدل الاقتصادي) وقيمة مساعدة تمثل عنصراً من عناصر تكوين هذه السلسلة (ولنقل تكافؤ الفرص) فإن أى تغير فى مصير واحدة سيضمن عموماً " تغيراً " مماثلاً فى مصير الأخرى . وهناك نوع آخر مهم من أنواع التغير الاشتقاقي للقيم ، ويوجد فى القيم الوسيلة (Value , means) وهى قيم معاونة لقيم غائبة على نطاق اكبر . فعندما ترتبط قيمة مثل النظافة بأخرى مثل الصحة أو التقبل الاجتماعي أو الأيمان ارتباط الوسيلة بالغاية فإن رفع الدرجة أو خفضها بالنسبة لإحدهما تستدعى تغيراً مماثلاً فى الوضع الهرمى للأخرى .

أم التغير المباشر للقيمة فيحدث تحت تأثير عمل فوري مباشر من جانب العوامل المسببة له ، وليس كنتيجة لتغيرات قيمة أخرى ، وتصنف التغيرات القيمية المباشرة أفضل ما تصنف حسب نوع الدافع السببي الذى يحدثها (Rescher, 1969, 73) . وفى هذه الحدود يمكننا أن نوضح أمثلة من الدوافع السببية (أو العوامل) التى تحدث التغير القيمي وذلك على الوجه التالى :

تغير القيمة الحادث بسبب التغير التكنولوجي : إن للتكنولوجيا أثراً واضحاً على القيم ، إذ أن القيم تتغير لتلائم العالم الذى صنعتها التكنولوجيا ويظهر هذا من خلال عدد من الآيات السابق الحديث عنها ، كالتحقيق المعزز ، الجودة ، إعادة التوزيع ، إعادة التقنين ، وزيادة المعلومات ، فبتغير التكنولوجيا تتغير الوسائل المتاحة أما الفرد والمجتمع لتحقيق الأهداف المشتقة من القيم فقيمة الصداقة اليوم يمكن أن نحصل عليها عن طريق موجات الراديو ، والأمن الاقتصادي تزيده الحاسبات الآلية ، وربما اتضحت اللذة غداً

نتيجة عقار أو إحساس تولده استشاره كهربية لأجزاء من الجلد أو استشارة مراكز السرور فى المخ (Mauther, 1992, 41) ، وعند تطبيق تكنولوجيا جديدة على مواقف أنجزتها القيم القديمة ، فإن القيم نفسها قد تتغير دقيماً .

وقد سبق أن أوضحنا أن التلفزيون قد حقق فاعلية كبيرة فى تقديم مجموعة موحدة من القيم على جيلنا الجديد . وسرعان ما ستعجل التكنولوجيا هذا انتشار فى كل أرجاء العالم ، فالتلفزيون وأقمار البث المباشر المتزامن ستحمل الكلمات والصور التى تعد صحيحة ومناسبة لمعظم الناس فى العالم وربما أراد مجتمع ما أن يفعل ما يفعله مجتمع آخر . وكذلك السيارات قد ساهمت فى زيادة هذا الانتشار عن طريق الزيادة العظيمة فى الحركة . والراديو الترانزستور وغيره يستطيع أن تشارك بقوة فى تحقيق هذا التغير القيمى .

وعموماً ، فإن التقدم التكنولوجى يخلق نوعاً من الوظائف الاجتماعية والسياسية للارتفاع بالمعرفة الإنسانية .. والألعاب الأولمبية أو المؤتمرات السياسية التى تمثل أحداثاً إعلامية تعرض فى وقت واحد فى كافة أنحاء العالم . فالعالم عبارة عن مسرح . ونحن جميعاً نشارك فى البرامج والمشاهد .. وهذا يوحد ثقافتنا وطريقة شعورنا وفهمنا لبعضنا البعض . وهذا سيجعل الإنسانية أخيراً تكمل الانتقال الكلى من الموجه الأولى لتجمعات (الغذاء) إلى الموجه الرابعة لتجمعات (المعلومات) وموجه خامسة (للتجمعات الثقافية) .

وذلك كما لا حظ (ألفين توفلر) فى الموجه الأولى الاجتماعية أن المعرفة الثقافية قد خزنت وعاشت فى رؤوس عجائز القبيلة .. وفى عصر التصنيع اتخذ بنك معلوماتنا قالباً جديداً فى شكل مكتبات مليئة بالكتب . والآن (بالميكرو كمبيوتر) أصبح أعضاء القبيلة العالمية الجدد (بدو) المعلومات

العالمية باحثين عن القرية العالمية والغذاء الثقافى . وهذا لا يتم سوى فى ظل إرشاد المعتقدات والقيم فهى الأساس وراء اختياراتنا الثقافية ، كما سبق وأوضحنا وبالتالى فهى وسائل بناء الحضارة العالمية . (Feather, 1989, 93-94)

إذا فإن التكنولوجيا تؤثر بقوة على القيم ، وفى المستقبل سوف تسهم أكثر فى إحداث تغيرات قيمية ، وسوف تعيد تقنين قيمنا (فالجمال) و (المتعة) و (الثروة) و (القوة) و (العدل الاجتماعى) قيم ومعان لا يمكن تحديدها إلا فى نقطة زمنية محددة حسب أقطار التكنولوجيا الموضوعية فيه . وغدا ستقوم التكنولوجيا بإعادة تقنين مفاهيمنا عن الذات فى ارتباطها بالخبرة وتضخيم اللذة ، وربما تجعلنا نراجع فهما للحقوق الفردية عندما تسمح الوفرة الناتجة عن " التشغيل الآلى " بضمان حدود دنيا اقتصادية معينة لكل الناس . ومثل هذا حدث فى قيمة الخصوصية لدينا فقد كانت الخصوصية تعنى مائة متر بين منزلك ومنزل جارك ، والآن تعنى غياب مجسات التليفون !. (توفلر ، ١٩٩٠)

إن التكنولوجيا عامل حاسم فى إحداث التغير القيمى فى محتواه ودرجته .

- تغير القيمة الحادث بسبب التغير السياسى والايولوجى :

وهنا يحدث تلقين فكرى أو تغذية عقلية بقيم معينة تتسق مع طبيعة النظام الذى يملئ هذه القيم وقد تأخذ هذه القيم شكلا تدريجيا من اشتراط إلى اعلان والترويج promotion وقد تأخذ شكلاً ايولوجياً ثقيلاً ، ويمكن أن يحدث هذا النمط من التغير بصورة أشد فى المستقبل القريب إذا انهارت قيم سياسية معينة فى مجتمع كأن تتآكل الإجماع عليها أو تكون فى طبيعتها ثورة

لا عقلانية ، أو لوناً من ألوان التطرف أو استجابة للسخط الناتج عن تنامي التوقعات والآمال بصورة أكبر من حجم الحدود ممكنة التحقيق ، هما قد يودى إلى انتصار التطرف (اليميني أو اليسارى) . (Gordon, 1969, 75)

- تآكل القيمة بسبب الملل واكتشاف الوهم ورد الفعل :

والسبب الجذرى هنا واحد من نشيله من العوامل السوسيولوجية التى تعمل عملاً مؤثراً فى المجتمع ، إذ يمكن لمكانة القيمة أن تتآكل وتمحى عندما تفقد بعد أن اكتمل إدراكها عملياً فى المجتمع فتنخفض درجتها بسبب زوال سعرها واكتشاف وهمها . وأمثلة ذلك قيمة " الكفاية EFFICIENCY " فى فترة الولع بالتشغيل الآلى ، وقيمة " التقدم " فى عصر التوتر هذا . والأمن الاقتصادى فى عصر الرفاهية ، والاستقلال الوطنى الناشئ فى جو الفوضى الاجتماعية والاقتصادية .

ويحدث بعض التآكل فى مكانه القيمة من خلال مجرد مرور الوقت .

- تغير القيمة الحادث بسبب التغير الدينى :

يعتبر الدين من أهم العناصر القيمية الثقافية باعتباره محورياً أساسياً فى عملية التغير المجتمعى بصفة عامة . ففى دراسة عالمية أجريت عام ١٩٨٧ عن القيم العشرين المؤثرة فى التغير الثقافى فى العالم ، وجد أن الدين احتل المرتبة السابعة فى أمريكا اللاتينية والكاريبى (الكاثوليكية) ونفس المرتبة لدى العرب والمسلمين ، فى حين جاء فى المرتبة الثامنة فى إفريقيا ، والترتيب الخامس عشر فى كل من أمريكا الشمالية وأسيا . ولم يظهر فى القيم العشرين سواء فى أوربا الشرقية أو الغربية . ففى أوربا يعتبر الدين من أضعف القيم فى الحضارة الغربية .. فقد أهتز الدين رسمياً فى الغرب ، بسبب الردة والانشقاق والثورات . (Feather, 1989, 88-89)

ولعل قدرة الدين على تغير القيم تبدو واضحة في أوروبا فبينما كانت الكاثوليكية الرومانية " ترى أن المجتمع يمكن تحريكه ولاكن لا يتم ذلك إلا من خلال (الكاهن) ، علاوة على أن الاستخدام الإنتاجي الرأسمالى كان ينظر إليه على انه " ربا " ولذا كان محظوراً . ولكن مجى اللوثرية " و " الكلفانية " بعقيدة مسيحية إيجابية هي (البروتستانتية) قلبت هذه القيم ومجدت العمل والحياة والتقدم ، وأتاحت للكاهن أن يتزوج كما أتاحت إطلاع والمعرفة وانفتاح على العالم بالقراءة ، وجعلت الدب الدينى متاحا باللغات القومية وأخيراً نفت الوصمة عن التراكم الاقتصادى لذا نرى أن (فيبر) يعتبر روح الرأسمالية . (التابعى، ١٩٨٥، ١٩٤-٢٢٩ ؛ بيومى، ١٩٨١، ١٩٦-٢٠٥)

وكذلك فإن العقيدة الكونفوشوسية أقرت بضرورة تحرك المجتمع وعدم جموده ، وأتاحت للفرد أن يمر على اختبارات أكاديمية حتى يمكنه أن يحصل على الثروة كموظف حكومى .. وبهذه النقطة وصلت الصين إلى هذا التقدم التكنولوجى السياسى أكثر من أى بقعة أخرى فى العالم ، وإصلاح البروتستانتى جلب عدة تغيرات ثقافية ، وأخيراً أدى إلى الاقتصادى والتطور التكنولوجى فى أوروبا البروتستانتية .

وقد استنتج "بيلا Bellah" أنه خلال حكم "توكيو جاوا Tokugawa" (١٨٦٠ - ١٨٦٨) كانت الثقافة اليابانية التقليدية قد تطورت بدرجة متساوية لتعاليم البروتستانت التى ربطت عناصر من الكونفوشية والبوذية والشنتو لتكون منها خريجاً وصل بها إلى التقدم الاقتصادى الملحوظ . وفى الفترة بين عام ١٩٥٠ - ١٩٦٥ وجد أن بين ٧٦ دولة لم تكن اليابان فقط ، ولكن أيضاً (تايوان) وكوريا الجنوبية (الدولة التى تمثل الكونفوشية القديمة) تقع هذه الدول على قمة عشر دول فى النمو الاقتصادى... وخلال الفترة من ١٩٦٥ إلى عام ١٩٨٤ كانت هناك ثلاث دول تمثل أسرع دول فى النمو الاقتصادى،

والتي تمثل تعاليم كونفوشية والبوذية وهى سنغافورة وكوريا الجنوبية وهونج كونج - أما تايوان واليابان فتقع بين العشر دول المتقدمة بينما تقع الصين فى المركز الثالث عشر (Inglehart, 1990, 61)

وبديهى أن الإسلام قد استطاع أن يغير حياة العرب البدو تغير قيمياً جذرياً بحيث أكسبهم منظومة قيمية وأخلاقية جديدة وبعثهم كأصحاب رسالة كبرى فى العالم . ولكن عندما تخلى المسلمون عن قيم ومعايير إسلام حدث تغير وتراجع حضارى فالإسلام جاء كدين وثقافة وحضارة .

غير وجه الحياة فى الجزيرة العربية بل فى العالم كله وجمع أية من ثقافات وعرقيات مختلفة وتوحده بعقيدة ولغة وقيم ، فكانت أحسن أمة أخرجت إلى الناس (قمبر، ١٩٩٢، ٢٢-٢٣)

- تغير القيم الحادث بسبب تغير المعلومات :

والسبب التغير الجذرى فى هذه الحالة ذو صفة " معرفية " خالصة " فهو من النوع المنتمى لتغيرات القيمة الحادثة بسبب اكتشافات فى المعرفة إنسانية وفى العلوم . فلنفترض مثلاً أن " شريف " يعلى شأن قيمة ما (ولتكن النقش) . وهذا تقييم وسلى ، أى أن هيرى أن هذا التقييم هو وسيلته إلى قيمة أخرى (ولنقل الازدهار الاقتصادى لبلاده) فإن أقنعه شئ علمى (مثل اكتشافات اقتصاديين) بخطأ هذه العلاقة المفترضة بين غايته ووسيلته، فإن " شريف " سيخفض بالتأكيد درجة القيمة المعاونة (أو الوسيلة) حسب الموقف الجديد .. لذا فإن كل القيم الوسيلىة المرتبطة بالازدهار الإنسانى والاعتزاز بالذات ستمر بعملية إعادة تقدير مؤلمة(أنظر: Resser, 1969, 74)

- تغير القيمة الحادث بسبب الحروب :

تمثل عملية الحروب عملية مخاض تولد فيها الشعوب من جديد بصرف النتيجة عن نتائجها: انتصارا كانت هزيمة وإن كان شكل التجديد يختلف من حالى لأخرى فالحرب الهجومية أو الدفاعية تتطلب إعادة تنظيم إمكانيات المجتمع وتعبئة قواه العاملة .

وفى حالة النصر فإن المجتمع يكسب خبرات ومفاهيم وأساليب - وربما ثروات - تعزز من إيجابيته وفاعليته فى بناء قوته ودعم حركته فى التوسع والتقدم . وفى حالة الهزيمة فإن المجتمع أى مجتمع إذا لم يحاصر ضغوط مانعة يعيد النظر فى كل أموره ويقم سياسة جديدة تعدل من أنظمة وأساليب حياته وإنتاجه بما يمكنه من مواجهة الأزمات التى خلفتها الحرب (قمبر، ١٩٩٢، ٢٣)

ولعل بعد ما حدث بع الحربين العالميتين الأولى والثانية من تبدل وتحول جذرى فى قيم المجتمعات العالمية (خاصة الأوروبية والأمريكية) لشاهد على هذا النموذج من التغير القيمى .

وإذا تعمقنا ما حدث فى الأنساق القيمية لها نستطيع أن نتبين بجلاء كم تستطيع الحروب أن تحدث زلازل وانقلابات فى الأنساق القيمية وإن تتولى إعادة تقنين ، وإعادة ترتيبها وإعادة توزيعها ونشرها ، بل أنها قادرة على دفع الأفراد على نبذ قيم طالما آمنوا بها وسلكوا وفقا لها .

- تغير القيمة الحادث بسبب الطفرة الاقتصادية :

وتعتبر اليابان ومنطقة الخليج العربى نماذج صارخة لمثل هذا التحول أو التغير القيمى .

ففى اليابان نجد أنها بصرف النظر عن بداياتها الحضارية السابقة قد نهضت من (الفقر المدقع) إلى (الرخاء المدهش) فى جيل واحد والدلائل على حدوث تغيرات فى القيم العامة للناس فى اليابان موجودة فى الشخصية القومية اليابانية . فقد أوضحت الدراسات المتعلقة بقيم الشخصية القومية اليابانية والتي أجريت منذ عام ١٩٥٣ كل خمس سنوات وحتى عام ١٩٨٣ أن عمليات البحث أثبتت أن القيم الثقافية اليابانية قد تغيرت عبر محاولات مختلفة خلال الفترة .

فإنقلت من قيمة : تقديس إمبراطور " ثم " تدهور هذا التقديس " ثم التركيز على قيمة التمييز الفردى " . وانتهت إلى قيمة المشاركة السياسية ونهوضها " (Ingiehart ,1990, 72) .

وأما فى الخليج العربى فقد أظهرت الحقبة النفطية خلال أقل من ثلاث عقود شخصية خليجية متميز تتمسك بقيم جديدة معظمها ايجابى . وخاصة ما اتصل منها بالعلم والتعليم ، والوعى الاجتماعى والسياسى والأسرى ومكونات الدولة الحديثة المستقلة .. إلخ ألا أنها " قد أفرزت ودعمت القيم الإنكالية على الدولة البوية .. ومن خلال ما عرف من سياسات الرفاة الاجتماعى كما أفرزت الاعتماد على قدرة المال على شراء أى شىء وكل شىء ومن خلال المضاربات والمغامرات العقارية والمالية هذا بالإضافة إلى تضائل قيمة العمل اليدوى والمنتج اجتماعيا والاعتماد على العمالة الوافدة كما " ظهرت بعض التشوهات القيمية المتشابكة اسرياً وإنتاجياً واستهلاكياً .

كذلك فإن التحول من المجتمع التقليدى إلى نمط التشكيلات الرأسمالية قد أدى على ظهور قيم جديدة تركزت حول القيم النقدية والمادية وإنتاج السلع وحوافز الربح " (عمار، ١٩٨٩، ١٤٩)

خاتمة :

أن تأمل القيم من خلال المستقبل أو تأمل المستقبل من خلال القيم يبين لنا ما إذا ما أردنا دخول القرن الحادى والعشرين فإنه ليس علينا فقط أن نتكيف مع الظروف والتوجهات المحلية والإقليمية والكونية بل نحتاج علاوة على ذلك إلى إطار " وأدوات " نستطيع أن نسبر بها أغوار المستقبل .

ونظراً لأن " مستقبل القيم " هو فى بؤرة اهتمامنا الخاص فإن علينا أن ننظر إلى المستقبل كليته ، عربياً وعالمياً ، وذلك من خلال توظيف فاعل للإمكانيات المتاحة فى نظرية التغير القيمى المستقبلى تلك التى عرضنا لبعض ملامحها من قبل فى فحص تفصيلى لجملة الوقائع الثقافية الاجتماعية فى محليتها وخصوصيتها العربية وفى تفاعلها مع محددات حركة التنمية العربية ثم السعى نحو رسم تقديرات للاحتمالات المستقبلية والأزمات والمخاوف التى تؤدى إلى إضعافه وشل حركته ويصاحب هذا تقييم دقيق لمجمل حركة المعارف والعلوم الحالية وتوجهاته المستقبلية .

ويفترض أن يتبلور من خلال هذا كله تشكيله من المؤشرات المستقبلية وإن تتم تجلية العوامل والمؤثرات المتقلبة فى إبعادها السياسية والثقافية والعلمية / التكنولوجية التى تلعب دوراً فى تعزيز هذه المؤشرات القيمية مع النص على مفرداتها فى إيجابياتها وسلبياتها ولعل هذا كله هو موضوع دراسة أخرى قادمة .

٢:٤

القضية الثانية:

الدراسات المستقبلية من السراب التكنولوجي إلى الإبداع الاجتماعي

تمثل المسألة القيمية في الدراسات المستقبلية، كما في كافة العلوم الاجتماعية الأخرى، إشكالية متجددة إذ أنها تطرح باستمرار بأشكال ومستويات متعددة، إيديولوجية وابستمولوجية وميثودولوجية، وأيضا سوسيولوجية.

وذلك كلما ظهرت قناعة باستحالة ثباتها. كما يعاد فحصها وتحسينها دوما في ضوء المتغيرات والمستجدات المتلاحقة.

وضمن هذا كله، نريد أن نقدم مساهمة أولية في حدود المساحة المتاحة هنا، من أجل تأمل المسألة القيمية في الدراسات المستقبلية استنادا إلى طرح مجاوز للطرح الفلسفي الدائم لها وذلك عبر طرح سوسيولوجي ومنهجي يقوم في الأطر الاجتماعية للقيم ودورها المجتمعي.

ولعل أول ما ينبغي إبرازه هنا هو أن "القيم" في تحليلها النهائي، منتج مؤثر في الوجود الإنساني وظاهرة اجتماعية ومجتمعية مصدرها البناء الثقافي بحكم كونها تنطوي على نتائج الخبرات الاجتماعية والثقافية المتراكمة، تلك التي تشكل آليات للاختيار والانتقاء من بين "بدائل الاتجاه" في المواقف الاجتماعية المختلفة. لذا، فإن القيم هامة لكونها مصدر ثقافي ومعياري لإمداد أفراد المجتمع وأعضائه "بالخريطة الإدراكية المعرفية" لماهية هذا العالم، ومكان المجتمع فيه، وتفسير الفرق بين الخير والشر.

ومن هنا، فإن كل زيادة في معرفتنا وقدراتنا المستقبلية توسع مدى مسؤولياتنا الأخلاقية، وتطرح علينا اختيارات وتساؤلات قيمية من نوع لم نألفه من قبل. فعلى سبيل المثال: ماذا يمكن أن يحدث لو بعد الانتهاء من مشروع "الجينوم الإنساني"، والذي يقدم خريطة كاملة للشفرة الوراثية تسمح للعلماء بتوجيه الكائنات البشرية إلى صيغ وأشكال ما فوق الحياة الإنسانية ذات سلوك وملامح متواصلة. أن هذه القدرة الجديدة في توجيه مصيرنا سيكون لها مغاز عميقة بالنسبة للقيم الإنسانية. فإطالة العمر مثلاً، وتمكين شخص ما من أن يعيش ألف عام في صحة شبابية كاملة يطرح تساؤلات قيمية أساسية كثيرة. وخذ أمثلة ومسائل أخرى كثيرة كالاستنساخ وغيره.

ولما كان موضوع "القيم" محير بحكم كونه يتعامل مع أمور غاية في الدقة، وبخاصة إذا كنا نتحدث عن قيم المستقبل، فمن الصعوبة بمكان التعامل مع هذه القيم مباشرة، وإن كنا نستطيع التعامل مع البيانات المحتملة للمستقبل والتي يتم الحكم من خلالها على البناء القيمي المستقبلي.

إن، فبإمكاننا أن نقرر، بناء على ما تقدم أهمية التقصى والسوسيولوجي لقيم المستقبل في إطار بيئاتها، باعتبار أن المستقبل، أو المستقبلات المفضلة (Prebable Futures) سوف يعتمد جزئياً على الأقل-

على القيم التى تغذى صناعة القرار، وسوف يعتمد كذلك على مدى الفهم الواضح والتنبؤ بالتغيرات فى هذا البناء المعقد المتحول للقيم، ذلك البناء الذى ينظم ويوجه السلوك الإنسانى. فالقيم منظورا إليها من داخل المنظومة الاجتماعية، هى المحددات العقلية لاختياراتنا، والمرشد الاجتماعى لسلوكنا، ووسيلة لبناء حضارتنا. لذا، فمن المهم التعرف عليها فى إطار الدراسات المستقبلية التى تزايدت أهمية، وتصاعدت حركتها على نحو يفرض على العالم المستقبلى والمعنى بوضع رؤى وسياسات توجيهية أن يتساءل عن القيم التى تستطيع -أو ينبغى لها- أن تضطلع بدور "الخطوط الموجهة للعمل أو السلوك"، وأن يحدد كما نقول "تافيس" مدى فاعليتها فى المستقبل.

والملفت أن المتخصصون فى الدراسات المستقبلية، كما يقرر "ويندل بيل" قد حققوا تقدما هاما فى فهم المستقبلات المحتملة والممكنة بواسطة المناهج الكمية والنوعية المختلفة بما فيها تقنيات دلفى، واجتماعات الخبراء، وتحليل الآثار المختلفة .. لكنهم مع ذلك لم يحدثوا تقدما مماثلا فى فحص وتفسير القيم التى بنوا عليها صور المستقبلات التى يفضلونها.

من ناحية أخرى يؤكد على أن القيم ذاتها تحتوى على توجهات مستقبلية فالحكم على الأفعال البديلة الممكنة بحسب نتائجها المتوقعة فى المستقبل، وعمل التعاقدات، واستهداف نتائج معينة عن طريق تخطيط عملى، وتقرير ما يجب عمله، وتقديم الأمثلة النموذجية، وحتى اختيار العمل وصولا إلى قانون عالمى (قانون أخلاقى للمستقبل)، كل هذه الأشياء تتصل بالمستقبل. إذن فالمسألة القيمية فى الدراسات المستقبلية ليست فى مأمن من كل نقد، وليست ثابتة، لذا تستحق أن يعاد فحصها باستمرار .

لاسيما وأن هناك من يرى أن الأزمة الثابتة في الدراسات المستقبلية مرجها هو الجدل بين "المعرفة" من ناحية و"الرغبة والخوف" من ناحية أخرى.

فمن ناحية هناك الحاجة إلى "معرفة" الماضي والحاضر كأساس لدراسة المستقبل ولكن من ناحية أخرى (وهنا يكمن التناقض كما يشير ماسيني) فإن رغباتنا ومخاوفنا المتعلقة بالمستقبل لا تتوافق غالبا مع معرفتنا بل وحتى تتناقض معها.

ومن هنا يؤكد على أن القيم موجودة في الدراسات المستقبلية، باعتبار أن الأمور "الممكنة" مرتبطة بما نعرفه، أما الأمور المرغوبة فهي ما نرغب فيه وما نخاف منه كما يذكر "دي جوفينل". لذا، فالمستقبل هو في الحقيقة مرتبط بقيمتنا وبخياراتنا وبمبادئنا الأساسية التي تختلف وتتبدل بين بعضها البعض على أساس الأجيال والثقافة والعلوم والخبرات.

وعليه فإن القول بإمكانية قيام علم اجتماعي خال تماما من مفهوم القيمة، كما يدعى بل آخر هو "دانيال بل"، غير وارد حتى في ظل علم مستقبل براجماتي الذي يبشر ببعض جزئيات صورة المستقبل أو بما يطلق عليه مستقبل الابداع التكنولوجي. فعمل التلكؤ في مجمل حركة الدراسات المستقبلية قد ارتبط في الأغلب الأعم بسيادة هذا السراب التكنولوجي منذ بدايات حركة الفكر المستقبلي، فقد جعل المستقبليون يستغرقون في مفاهيم براجماتية امتنعت عن معالجة وفحص وتفسير القيم التي تبنى عليها الصور المفضلة للمستقبل.

وبحجة أن أحكام القيم على، عكس التقارير الحقيقية، لا يمكن إثبات صحتها من عدمه بالطرق العلمية. الأمر الذي يدعو ويندل بل إلى التأكيد

على أن أحكام القيم يمكن أن تنافس التنبؤات العلمية من حيث صحتها ومطقيتها وعلميتها، بمعنى أن المناهج العلمية يمكن أن تستخدم فى تفسير التأكيدات التى تخص "ما سيحدث" .. بل أن يؤكد على أن المعرفة العلمية ذاتها قد يحوطها بعض الشكوك، وأن أحكام القيمة يمكن أن يتأكد صدقها "حول ما كان" أو "ما هو واقع بالفعل"، ويصل إلى أن القيم تتطوى بالتالى على توجهات مستقبلية.

وفى هذا السياق، وقبل أن نناقش كافة عناصر الإشكالية القيمية للدراسات المستقبلية، لابد من التذكير بأنه لا توجد معرفة بالمستقبل ولا يوجد شىء يسمى "حقائق المستقبل"، لأن البرهان عليها مبنى على الماضى، ويشير إلى شىء سيحدث أو قد لا يحدث . وعلى الرغم من ذلك فإن العلماء يؤمنون -وهم على حق- بأن تنبؤاتهم. أو قل استشرافا تهم -يمكن تقييمها موضوعيا ومنطقياً ونقدياً، ولكن بشرط أن يتم تقويمها قبل أن يتحول المستقبل المتنبأ به إلى حاضر أو إلى ماضى.

لذا، فهناك تفرقة بين الحقائق (أى الأحداث التى حدثت فى الماضى أو الحاضر) وبين المستقبلات (أى الأحداث التى سوف تحدث). فالحقائق؛ ليست خاضعة للتقييم - ولكن بدرجة أقل لأنها حدثت بالفعل، ومن ثم فهى خاضعة للخيارات المرغوبة أو المفضلة، وبالتالي فإن القيم تكون موجودة دائماً فى الدراسات المستقبلية، باعتبار أن ما سوف يحدث يتأثر - إلى حد ما - بالرغبات والمخاوف على كافة المستويات.

وقد أدى الإخفاق فى فهم هذا التواجد الثابت للقيم فى الدراسات والتنبؤات المستقبلية، فى الماضى إلى فقدان الدراسات المستقبلية لمصداقيتها، القيمة الخاصة.

٣:٤

القضية الثالثة:

الدالة المستقبلية والاجتماعية للخيال العلمى

تصور لنا الأسطورة الإغريقية البطل اليونانى القديم برومئثوس (Prometheus) وهو يسرق النار من الآلهة ويعطيها للإنسان.. وهذه النار هى العلوم والفنون والعلوم التى تمكن البشر من تحويل عالمهم إلى ما يريدون عن طريق استخدام القدرة على رؤية مستقبل مختلف وتصوره فى مشاهد خيالية تحاكي المشاهد الأصلية التى حرمتها الآلهة على البشرية ولم تسمح لها بمعرفتها.

إذن فالخيال هبة لا تقارن لأنه يعنى القدرة على نقل ما هو فى العالم، من خلال احساساتنا بموصفاته، عبر قنوات وأنشطة فكرية ومقرنة حسية، فكما يرى أرسطو أن كل مرة يفكر فيها الإنسان يجب عليه أن يتأمل بعض الصور، لذا فإن الخيال، بصوره الذهنية، يلعب دوراً مستمراً فى المعرفة الحسية، كما أنه مشارك هام وقوى فى الفكر العقلانى. ومن هنا تصبح المعرفة ذاتها واحدة من أهم أنواع الغذاء للخيال، وبالتالي فإن الخيال يمكن

اعتباره واحداً من أدواتنا الأساسية في تأسيس شروط المعرفة الموضوعية وملاحقتها. فالعلاقات إذن متبادلة بين الخيال والذاكرة والفكر والمعرفة والإبداع.

ولقد ساد الخلط فيما قبل القرن العشرين بين ثلاثة مصطلحات:

تخيل (imagine) وخيال (imagination) وتصوير (imaginary) وقد فصل الفلاسفة الخيال عن التصوير، وبلوروا تأويلات لحرية الخيال.. فرفضوا، مثلاً، أن الخيال قدرة أو جزء بعيد عن العقل، وأصبح الخيال عندهم لياقة خاصة تستطيع أن تنشط كل الوظائف العقلية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالذاكرة. لذا، فإن بعض علماء النفس رأوا أن الخيال يدخل في حلف مع كل القوى الفكرية العالية للإنسان والتي لا تستطيع أن تعمل بدون أن يساعدها، وبالتالي فالخيال عندهم هو المحور الذي تتجمع حوله القدرات العقلية جميعاً، باعتباره واسطة بين الطبيعة المختلطة وغير المختلطة.

الخيال العلمي: بدايات وردود

إذا كان الخيال العلمي هو القوة الوحيدة القادرة على إزالة حدود سجن الزمن إلى نحن جميعاً من ضحاياه، كما يقرر روبرت يونغ، فإن الخيال العلمي Science Fiction أو ما يعرف بـ (S.F.)، كما أسماه جونسبال، في نهاية الربع الأول من هذا القرن، هو نوع من الخيال الفاعل والخالق الذي يهتم بتأثير التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والبيئية في الإنسان والمجتمعات البشرية. وهو بذلك يختلف من حيث الجوهر عن أى نوع آخر من الخيال.

لذا فلا يمكن الادعاء بأن الخيال العلمي يجد جذوره كاملة في صور الخيال التي امتلأت بها الميثولوجيات القديمة التي صاحبت البشرية منذ نشأتها، إلا أنه يمكننا القول أن البدايات المبكرة للخيال العلمي تجد لها سنداً

في عدد من الحضارات المتميزة، في الحضارة الفرعونية، وخاصة في كتاب الموتى، وفي الحضارة البابلية، وكذلك في الحضارة الإغريقية، كما تمثلت عند الشعراء الملحميين وسفوكليس وغيرهم. إلا أن أفلاطون يعد البداية الحقيقية لسلسلة طويلة من المفكرين الإصلاحيين الذين اعتمدوا على رسم صور مختلفة لمجتمع مثالي لا وجود له، سمي باليوتوبيا (Utopia). فهو أول من دشن هذا المصطلح ليعبر عن اختراع خيالي محض يقوم على بناء مجتمع مستقبلي يختلف عن الحاضر وغير قابل للتحقيق، وهو مجتمع قائم على معضلة أساسها التناقض بين الحاجات الاجتماعية أو العامة، وتلك المعضلة هي المثير دائما لدراسة المستقبل من حيث تعارضه مع الحاضر.

وقد حملت يوتوبية (الجمهورية) هذا المفهوم لمجتمع المستقبل الذي تركزت فيه الحياة الاجتماعية والمؤسسات المجتمعية حول مفهوم العدالة.

وقد فتح أفلاطون الباب أمام ظهور مفكرين يدعون لمدن أخرى ظهرت من بعده تخيل بعضهم مدينة فاضلة (Utopia) والبعض الآخر تخيل مدنا فاسدة. وقد نسج الفارابي مدينته الفاضلة على أسس إسلامية، في حين نجد القديس أوغستين روج في العصور الوسطى لمؤلفه (مدينة الرب) من خلال استعادة معنى عميق للتاريخ الإنساني عن "المدينة الدنيوية" المبنية على الطموح البشري، وعن "المدينة المقدسة" المؤسسة على حب الرب.

والمدينتان متصلتان مما يسبب تناقضات وصعوبات في البنى الاجتماعية، وعندما تتغير تلك البنى من حيث حبها للرب عندئذ فقط سوف توجد مدينة الرب على الأرض.

ثم جاء توماس مور ليرسم في مؤلفه "المدينة الفاضلة" وضعاً لمجتمع وحكومة تستلهم كتاب الجمهورية لأفلاطون، فيسخر من أفكار أفلاطون من

خلال حوارهِ مع بحار خيالي زار جزيرة يوتوبيا، وهى أرض مثالية تتميز بوفرة في الإنتاج والخير العام، وبنظام تعليمى وطنى، ويعمل فيها كل فرد، وتحكمها فلسفة قوية تقوم على التضحية برغبات الأفراد من أجل الصالح العام.

ولعل الجد المؤسس للخيال العلمى حقا هو السير فرنسيس بيكون الذى صاغ مؤلفه الأشهر "أطلانتس الجديدة" بعد قرن من موطنه الإنجليزى توماس مور، حيث وصف بيكون في مؤلفه دولة المستقبل القائمة على قوة الفرد وسيادة العلم، فهدف سكان جزيرته الموجودة عليها تلك الدولة هو معرفة الأسباب والأفكار السرية للأشياء، وتوسيع حدود الإمبراطورية الإنسانية حتى تضم جميع الأشياء الممكنة، لذا، فقد أقام بيكون مجتمعا قائما على العلم والعلماء وأنشأ لهم معهدا للأبحاث (هو معهد سليمان). لذا فقد كان الهاجس الأساسى لبيكون من عمله هذا تحسين حياة الإنسان من خلال التطبيق العلمى للعلوم ولنتائجها.

وقد توالى بعد ذلك الكتابات الخيالية اليوتوبية وفى مقدمتها كتابات وأفكار جان جاك روسو "العقد الاجتماعى، وإميل" وميكافيللى "الأمير" وسويفت "رحلات جليفر" على أن بزوغ الثورة الصناعية وتداعياتها العملية والتكنولوجية جعلت من القرن التاسع عشر ما يمكن أن نطلق عليه قرن الخيال العلمى. حيث سادت أفكار وعقائد تمجد مكانة العلم وتعظم تطبيقاته الاجتماعية، وتنظر إلى العلم كعصا سحرية قادرة على حل كافة مشكلات البشرية، كما اعتبر أنه، أى العلم، المحرك الجوهرى لأى تغير اجتماعى.

وقد أنتج هذا الفهم نوعاً من الأدب اعتمد على نتائج العلم هو ما نعرفه اليوم باسم "الخيال العلمى"، وقد شارك فى هذا اللون الأدبى علماء وأدباء من بلدان مختلفة اعجبوا بمآثر العلم وإمكاناته وتشيعوا لفتوحاته وتفاعلوا بما سيحدثه من تحسين فى الأوضاع البشرية.

وقد مهد هذا المناخ المساند بقوة للعلم لظهور الأب والمؤسس الحقيقى للخيال العلمى الأول الروائى الفرنسى جول فيرن، الذى استطاع فى رواياته العلمية التى جاوزت الثمانين، أن يصف رحلات خيالية غير عادية فى مجاهل الأرض وأطرافها وبطونها وفضائها.. وكانت له إبداعات مؤثرة فى مقدمتها: "رحلة إلى مركز الأرض"، "من الأرض إلى القمر"، "خمسة أسابيع فى المنطاد"، "عشرون ألف فرسخ تحت الماء"،... الخ.

والواقع أن هذه الروايات قد كان لها الدور الأعظم فى تفجير طاقات الوعى الاجتماعى بالعلم والتكنولوجيا لدى الجماهير العادية، وقربت إلى خيالاتهم الامكانيات العجيبة التى يمكن للعلم أن يقوم بها فى المستقبل.

وقد تزامن مع جول فيرن المؤلف الأشهر هـ.ج. ويلز الذى أسس مدرسة متميزة فى الروايات القائمة على الخيال العلمى والتى كان لها أبلغ الأثر فى التنبؤ بالعديد من المخترعات والاكتشافات، وكذلك تنشيط الوعى بالعلم والتفاؤل بالمستقبل الإنسانى فى ظل هذا العلم، وإن كانت هذه النزعة قد تبددت لدى ويلز فى نهاية حياته. ولعل فى مقدمة إسهامات هـ.ج. ويلز فى هذا المجال روايات "آلة الزمن"، "الرجل الخفى"، "حرب العوالم"، "أوائل البشر على القمر"، "الحرب فى الجو"، "العالم تحرر"... الخ.

ومع التقدم المذهل فى العلوم والتكنولوجيا وزيادة الوعى بإمكاناتهما، والذى اجتاحت القرن العشرين، زاد الاهتمام بالخيال العلمى، فظهرت روايات

وقصص متعددة لكتاب عظام اتجهوا لكتابة المدينة الفاسدة التي تعادى النتائج السلبية للعلم على البشر، ولعل في مقدمة هؤلاء الدوس هكسلى في روايته "عالم جديد شجاع"، وجورج أوريل في مؤلفه "العالم سنة ١٩٨٤"، ويوجين زامياتين في روايته "نحن"، واسحاق اسيموف في روايته "المؤسسة" وأرثر كلارك في "نهاية طفولة"، تحقق بعض تنبؤاته، وكذلك ظهور علم المستقبل الذى اعتمد في بداياته على تصورات مستقبلية مستخدما الخيال الخلاق في أسلوب دلفى وفى أسلوب السيناريوهات خاصة. ولعل أشهر من مارس هذا الأسلوب هو هرمان كاهن في مؤلفاته: "العالم سنة ٢٠٠٠"، "المائتا سنة القادمة".

دلالات اجتماعية ومستقبلية

توضح مسيرة الخيال العلمى أنه أكثر من مجرد جناح يحلق به العلم في آفاق المستقبل، فهو منهج لاستثارة العقل لكى يمزج بين الفعل والخلق المبدع، بين الحقيقة والخيال، فالخيال العلمى يحتوى على عناصر قوية من المغامرة والعلم والتحذيرات الأخلاقية عن الحاضر والمستقبل. كما أنه بهذا الشكل يمثل خريطة معرفية وطريقة مغامرة لمعرفة الحقيقة تعتمد على الإلهام والخيال الخلاق والأحاسيس والقيم والعلم في توليفة واحدة فاعلة، إذا ما أحسن خلطها وتوظيفها.

وإذا ما أردنا أن نستشف الدلالات الاجتماعية والمستقبلية لهذا اللون الفريد من الفكر العلمى أو قل من الأدب العلمى لوجدنا أن شرعيته مستمدة من كونه قادرا على توجيه الناس نحو المستقبل، وفى تفتيح أذهانهم وتوسيع خيالاتهم لإدراك أهمية التطورات العلمية في المستقبل وما تحمله تلك التطورات من إيجابيات وسلبيات من المنظور القيمي، وبالتالي فإن الخيال العلمى قادر على:

- إمدادنا بنظام إنذار مبكر لمسائل وقضايا علمية واجتماعية حاسمة، فالسيناريوهات التى ترسمها روايات الخيال العلمى حول قضايا البيئة، مثلاً كالتفجير السكانى، وندرة الموارد البيئية وتدهورها.. الخ. لقادر على حث الناس على توقع تحدياتها ومفاجأتها وبالتالي التهيؤ والاستعداد لمواجهةها قبل قدومها.
- تنمية الإبداع ، فالرؤية الجيدة المبنية على الخيال العلمى تستطيع أن تدفع قارئها للمشاركة الفعالة فى عملية الخلق المبدع مستخدمة كل من عواطفه وعقله معاً. ومن هنا جاء وصف الخيال العلمى بأدب الأفكار.
- صناعة التغير وتنمية قيمه، فبينما تكون روايات الخيال العلمى وقصصه مكتوبة للتسلية، فإنها قد تستعمل أحياناً كعجلة تدير التغير، بل كعامل للتغيير فى حد ذاته، لما يمكن أن تتركه من تداعيات مجتمعية على مسؤوليات فكر الجماعة وصناع القرار، بل وعلى مستوى الجماهير العادية، ولقدرتها على جعل القارئ يتقبل التغير عن طريق إبراز حقيقة أن كل شئ يمكن أن يحدث فى العالم الكبير، ولا يوجد شئ يستمر للأبد. وعلى الرغم من كون كتاب الخيال العلمى لا يؤمنون بقدرتهم على إحداث التغير أو التنبؤ به، إلا أن الأيام قد أثبتت تحقق بعض التنبؤات والتخمينات التى حملتها روايات من هذا النوع. فرواية جون فيرر التى كتبها عام ١٨٦٥ كانت بمثابة الأساس الذى خلق حوله علماء الفضاء فى القرن العشرين حتى أنها أصبحت الأساس لانطلاق أول إنسان، (أرمسترونج)، يصل إلى سطح القمر، والأعجب أن نقطة انطلاق مركبته لم تبعد أكثر من ثلاثمائة كيلومتر عن قاعدة كيب كيندى التى انطلقت منها سفينة الفضاء حاملة أرمسترونج إلى القمر عام ١٩٦٩، أى بعد قرن كامل من الزمان!! كما أن العديد من العلماء استوحوا من روايات جول

فيرن اختراعات عظيمة، فنجد هيل يبنى الغواصة، وكذلك سيكور سكاى الذى اخترع الهليكوبتر وفون براون الذى اخترع مع جودارد الصواريخ وكلها مخترعات معتمدة على أفكار خيالات جول فيرن.

وكذلك نجد أن رواية "حرب العوالم" التى كتبها هـ.ج. ويلز تكررت فيما سمي بحرب النجوم التى أطلقها الرئيس الأمريكى الأسبق ريجان في أوائل الثمانينات، كما أن ويلز قد تنبأ في روايته العالم تحرر باكتشاف الطاقة الذرية وتحررها والإشعاع الصناعى وتطور القنابل الذرية، وقد استطاع الفيزيائى ليوزيلارد أن يؤسس على تنبؤات ويلز معادلات نظرية كانت الأساس في مشروع مانهاتن لإنتاج القنبلة الذرية. وكذلك نجد أن تنبؤات آرثر كلارك عن الأقمار الصناعية للاتصالات مهدت لاختراعها وانطلاقها إلى الفضاء بعد ذلك بسنوات عدة، وباقى تنبؤاته التى ساهمت في تطوير الأسطول والقوات الجوية البريطانية... الخ.

- التنبيه القيمي لأثار التكنولوجيا المستقبلية، فروايات الخيال العلمى قادرة على تجلية وتوضيح الأثار المختلفة للتكنولوجيا المستقبلية، وبالتالي يمكنها أن تمدنا بعناصر قيمية تتعلق بمستقبلات بعضها مفضل، فهى قادرة مثلاً على إثارة فزعنا وقلقنا من تكنولوجيات معينة لأنها تدمر القيم المتعارف عليها حتى ولو كانت ظاهرياً جيدة، فالروايات يمكنها أن تحذرنا، مثلاً، من قبول الفكرة أن نصبح أثرياء في المستقبل، كما طرحها هرمن كاهن، لأننا قد نكون أثرياء ولكن نعساء (ولعل أسطورة ملك ميداس خير دليل على ذلك). أو أن تعرض لنا الرواية أو القصة توحش التكنولوجيا، كما عرضته مارى شيللى في روايتها المفزعة بروميثوس طليقا أو فرانكشتين التى رسمت فيها صورة العالم الذى يتلاعب بعلمه ويجمع إنساناً حياً ممسوخاً مكوناً من أجزاء من جنث آدمية فيدمر وينتقم ويفزع الناس.

ولعل رواية يستطيع أن يؤلفها مؤلف للخيال العلمي عن استنساخ البشر لقادرة على إثارة الفزع والارتباب في مثل هذه التكنولوجيات التي فقدت قيمها قبل أن تفقد قلبها وبهذا التنبيه القيمي يمكن أن يكون للخيال العلمي دلالة الاجتماعية والمستقبلية معا.

- تدريب الناس على التعامل مع الخيارات والبدائل، فتلك الروايات يمكنها أن تركز على الخيارات وتوضح الأسس القيمية التي توجه الأفراد الذين يتعرضون للاختيار بين سلسلة من البدائل المستقبلية، وبالتالي فإن مصطلحاتها واستعاراتها يمكن أن تقدم تنظيمات للمنهجيات التي تخدم كمحكات للمستقبل المرغوب وغير المرغوب فيها، فالاستعارات الخاصة بالوقت (ماضي/ مستقبل) والمكان (كواكب أخرى، أماكن بالأرض) والشخصيات (مخلوقات غريبة وأدمية) تستطيع أن ترسم للمستقبل مسارات واقتراحات وقرارات مختلفة عما عهدناه، وتستطيع في الوقت نفسه، أن تحذرنا من الكوارث والأزمات وترتفع بمستوى توقعاتنا إلى حد تجنب الطرق الخاطئة (كما في رواية فرانكشتين مثلاً).

- التأثير في مجموعات أو نوعيات مختارة من الناس، فالعلماء والمهندسون هم من المجموعات الواضحة التي يحترمها أدب الخيال العلمي كمصدر للإلهام أحياناً. كما أن الروايات تلك قادرة على استثارة قراءها نحو متابعة الاهتمام بالعلوم المختلفة والانخراط فيها في مرحلة لاحقة وبالتالي تتوسع دائرة الوعي والتأثير العلمي في المجتمع.

- وعموماً، فإن الخيال العلمي قادر على المساهمة في اكتشاف المستقبل والتأثير فيه وتخطيطه كما نحب. كما أن الخيال العلمي يمكن أن يعمل كمختبر ينمي الخيال بكافة أشكاله لدى الأطفال والشباب، بل والكبار، كما يستطيع أن يثرى الحياة العامة والثقافية بالكثير من الرؤى غير التقليدية

وينمى توجهات اجتماعية، وسياسية ضد صورة التسلط والديكتاتورية المجتمعية، وبالتالي يؤسس في النهاية قواعد للأمل في أى مجتمع. اليوم وفى المستقبل وهنا تتجلى شرعيته الاجتماعية والمستقبلية.

٤ : ٤

القضية الرابعة:

التعليم من فوق مرصد دلفى:

تنويعات مستقبلية

"الحضارة العالمية هي سباق بين التعلم والكارثة" هـ.ج.ويلز

"إمبراطوريات المستقبل هي إمبراطوريات العقل" ونستون تشرشل

إحداثيات أساسية:

إذا صح أن التعليم انعكاس وانكسار لكافة عناصر المنظومات المجتمعية والحضارية أكثر منه انعكاس وانكسار لعناصره الداخلية، فإنه يصبح أكثر، من وجهة نظرنا، اعتبار مستقبل التعليم هو الركيزة الرئيسية لمستقبل الأمة المصرية والعربية، فإذا صلح مستقبل التعليم صلح مستقبل الأمة، وإذا أخفق معها. ومن هنا تأتي أهمية النظر في الاستشراف الواعي لآفاق التعليم باعتبار أنه ينبثق أساساً من صور المستقبل، وهو فى نفس الوقت المسئول عن خلق هذه الصور. وهنا تتجلى أهميته فى كونه إعداد للمستقبل. فعندما يغيب التوجه المستقبلى يصبح الحاضر بدون معنى، وهذا

شيء يثير الرعب لأنه يجعل التربويين ينغمسون دائما في عمل لا جدوى منه كثيرا في ظل غياب رؤية مستقبلية واستراتيجية.

وإذا كان العقد الأخير من القرن العشرين يمكن أن يوصف بأنه أفضل وأسوأ الأوقات في نفس الوقت، تماما كما وصف "ديكنز" عصره بأنه: "كان أفضل الفترات وأسوأها ولقد كان عصر الحكمة كما كان عصر الانحطاط وعصر المعتقدات وعصر اللااعتقادات، كما كانت فترة النور وموسم الظلام ، وكانت ربيع الأمل وشتاء اليأس ، كل شيء كان أمامنا ولم يكن أمامنا شيء في نفس الوقت" فهذا صحيح لأن خلال العقد الأخير بالذات تعرضت العلاقة بين العالم الإنساني والكوكب الذي نعيش عليه إلى تغييرات بالغة بشكل معتمد وغير معتمد سواءا كان هذا في البيئة أو التربة أو الحياة أو النباتات أو العلاقة بين كل ذلك وبعضه. كما أن العديد من القيم وطرق المعرفة نتيجة لذلك قد تغيرت، وانفتحت أمامنا الكثير من الاختيارات الجديدة نتيجة لسرعة معدلات التغير والتقدم والتي قامت قدرة التخصصات العلمية وقدراتنا البشرية المألوفة على مواجهته. فالنظام العالمي، المتنوع في نوعية سكانه والمتزايد في تداخله، قد أهدأ، كما زاد ارتباط الاقتصاد العالمي ببعضه ببعض من خلال نظام دولي متكامل كشبكة للتجارة وأسواق رؤوس الأموال المصاحبة له، كل هذا بفضل سرعة تغير التكنولوجيا وتسارع معدلات العلوم المختلفة، فازدادت الحاجة إلى "الحاسبات الآلية" في كل مكان وانتشرت "المعلوماتية" على نحو زاد من قدراتنا العقلية والبدنية والحية أيضا مما قاد إلى زيادة حجم التحديات الاجتماعية الناجمة عن تلك المستجدات والمشكلات المترتبة عليها. الأمر الذي زاد من أهمية دور التعليم ليس فقط في فهم كل هذه المشكلات والنتائج، بل أيضا للتعلم منها والاستعداد لمواجهتها، وتقديم إمكانية استشراف مشكلات مستقبلية معقدة جديدة قبل أن تتطور باعتبار أن

موجات التغير تؤثر بقوة على المؤسسات التربوية. فكلما أصبحت المجتمعات أكثر فأكثر تكنولوجية فإن الضغط على المؤسسات التربوية سوف يصبح مثل الفطر المتكاثر (Mushroom)، ويصبح على الخبراء التربويين مهمة التعرف على أفضل المستقبلات المحتملة والممكنة بما يسمح للمؤسسة التعليمية أن تتحول إلى قوة فى التغيير وهكذا تقل الفجوة التى طالما التصقت بالتعليم لسنوات طويلة.

وقبل أن ندخل فى صلب الموضوع نقف قليلا عند ملامح المستقبل والقوى المؤثرة فيه.

ملامح مجتمع المستقبل وتدايحاته:

الشيء المؤكد بالنسبة للمستقبل أنه يتغير من ثانية إلى أخرى، ومن دقيقة إلى أخرى، ومن ساعة إلى أخرى، ومن يوم إلى آخر، ومن سنة إلى أخرى، ومن عقد إلى آخر، ومن قرن إلى آخر. إذن فالتغير يحدث سواء فى شكله التدريجى أو الدرامى، فهو بطئ أو سريع، متوقع أو غير متوقع، ولكنه فى جميع الأحوال حتمى، لأن العملية التى يصنعها المستقبل لحماية حياتنا. وهذه الحتمية تدعونا للاعتقاد فى أن التغير، معدلا واتجاها، يتحكم فى عالمنا ويشكله، إلى الحد الذى يجعلنا نؤمن بأن المستقبل الممكن يتخلق فى أحشاء الماضى والحاضر، وأن المستقبلات المرغوبة والمحتملة تحكمها أفعالنا وقراراتنا اليوم، وأن دقتنا فى استشراف البدائل المستهدفة للمستقبل، تتوقف بقدر كبير على مدى قدرتنا على التحرك، كأفراد ومجتمعات، من مستقبلات ممكنة إلى مستقبلات مرغوبة، ونتصور أن تلك هى مهمة المربين، بدرجة كبيرة، فى شتى المؤسسات والمعاهد التربوية والأكاديمية.

وإذا أردنا أن نعرض ملامح مجتمع المستقبل واتجاهاته التقنية الممكنة فسنجد أن هناك اتجاها قويا بين علماء المستقبلات، بشتى فصائلهم الايديولوجية، يؤكد على أن المرحلة القادمة للتقدم الإنساني ستكون فى نطاق مجتمع جديد يؤكد على مركزية "المعرفة النظرية" التى تدور من حولها تكنولوجيايات جديدة (نابعة من الثورات فى الهندسة الوراثية والإلكترونية الدقيقة) وتنظيمات اجتماعية ونمو اقتصادى مغاير للمراحل السابقة. وكل هذه الملامح ماهى إلا مترتبات اجتماعية ثابتة للثورة العلمية التكنولوجية، بدأت تشكل مجتمعا جديدا مختلف فى مبناه وفحواه عن المجتمع الصناعى المعروف. وقد أطلقت مسميات كثيرة على هذا المجتمع الجديد الذى بدأت تدخله مجتمعات عديدة فى العالم، منها اسم مجتمع التكنوترونك "Technotronic Society" أو المجتمع الصناعى الجديد New Industrial Society أو مجتمع المعلومات Information Society، على أن أكثر التسميات شيوعا لهذا المجتمع هى مجتمع "ما بعد الصناعة" Post Industrial Society وهو الاسم الذى اقترحه "ديفيد ريزمان ١٩٥٨"، ثم أكسبه "دانيال بل" الأهمية والدلالة التى يشير إليها الآن. والمحاور الرئيسية فى هذا المجتمع معرفية معلوماتية يسهم الحاسب الآلى فيها بدور كبير. فوفقا لـ "بل" ستكون الجامعات والمعاهد التعليمية والبحثية هى المعاهد المسيطرة والسائدة فى مجتمع ما بعد الصناعة، وإن كل المجال الاقتصادى سيتمركز حول الصناعات القائمة على العلم، وسيصبح المورد الرئيسى هو رأس المال البشرى، والمشكلة الاقتصادية ستكون السياسات العلمية والسياسات التربوية. أما المشكلة السياسية فسيكون محورها سياسات التعليم والعلم، كما يصبح مدخل التدرج الاجتماعى هو التعليم وحده. هذا إلى غير ذلك من سمات

وتغيرات سيكون للحاسب الآلى فيها مكنة محورية فى شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والإدارية والتعليمية بل والاجتماعية.

وعموما، فإن من أهم ملامح مجتمع المستقبل، مجتمع المعرفة والمعلومات، المتوقعة استمرارية كل من العلوم والتكنولوجيا فى مواصلة نموهم السريع اللوغاريتمى، مما يقود لزمن جديد تزداد فيه الحاجة للحاسب الآلى، وتنتشر فيه التكنولوجيا، الآلية والذهنية، لتسهم فى زيادة قدراتنا العقلية والجسمية والحسية، إلى جانب حدوث تراكمات وانفجارات فى مصادر المعلومات والطاقة والنقل والاتصالات، وازدياد أهمية المعلومات كمورد رئيسى من موارد الإنتاج، وظهور صناعات جديدة تقوم على المعرفة كالإلكترونيات والحاسب الآلى والكيمائيات، كما ستغزو الأشكال الرقمية للمعلومات مؤسسات المستقبل لتبديلها وتحول طبيعتها وطبيعة المهام والوظائف الموكلة إليها، وإلى العاملين فيها، حيث سيؤدى التوسع فى استخدام الحاسب الآلى إلى التحول من المركزية الإدارية إلى اللامركزية، كما سيزداد التوسع فى استخدام التكنولوجيا الذهنية الجديدة والتى قوامها تكنولوجيات معالجة المعلومات، تلك التكنولوجيات التى تسهم بفاعلية فى صناعة القرارات الإدارية والعلمية والمجتمعية.

ويتوقع ترتيبا على ذلك، اختصار ساعات العمل، وزيادة الاعتماد على نظم المعلومات الإلكترونية والسيبرناتيقية فى مجالات الصناعة، مع احتمال حدوث تطور مذهل فى قطاع "الخدمات"، الذى سيزدهر، ويؤدى إلى زيادة الحاجة إلى كوادرن فنية مؤهلة تأهيلا عاليا، وزيادة كبيرة فى إعداد النساء وكبار السن فى الأعمال المختلفة، وزيادة الفرص المتاحة لتنمية المهارات الشخصية، مع توفر وازدياد أوقات الفراغ، كما ينتظر ازدياد سيطرة ثقافة جديدة للمجتمع قوامها "الإنسان-الآلة"، فاتجاه تطور الإنتاج والعلم والتكنولوجيا

ينمو بصفة عامة نحو التحرر من القيود الفعلية للإنسان وينقل وظائفه تدريجياً إلى الآلات. وهذا يغير دور الإنسان في نظام الإنسان-الآلة، حيث تستبدل سمات الإنسان الفعلية بسمات فكرية واجتماعية، وبالتالي يكف عن أن يكون مجرد عنصر في النظام، ويؤدي مباشرة الوظائف الإنتاجية التي لا يمكن نقلها إلى الآلة.. فيتحرر بذلك الإنسان من المجهود العضلي المفرط، والعمل الذهني المنهك الرتيب.. ويكتسب بالتالي أشكالاً إنسانية اجتماعية بحثة جديدة من التفاعل مع الآلات. كما يتوقع إمكانية زيادة سيطرة المنظمات أو المجتمع، من خلال أجهزة الحاسب الآلي على الأفراد، وغزو حياتهم الخاصة، كما ستظهر مشكلة دقة الحاسب الآلي المتناهية التي تمنعه من الوقوع في الخطأ، تلك المشكلات السيكلوجية التي يمكن أن تولد إحباطات لدى الإنسان، وبخاصة عندما يقارن إمكانياته وقدراته بقدرات الحاسب الآلي، وهذه المشكلات وغيرها سوف لا تترك للحاسب الآلي لكي يحلها، بل سوف يتولى التفكير في حلها البشر أنفسهم.

نخلص من ذلك إلى أن قسمت الغد، التي أفلح بعضها في الإطلال برأسه على مسرح واقعنا إلى الحد الذي أصبح من المستحيل تجاهلها أو إسقاطها من الاعتبار في اعتبارنا كتربويين وكمخططيين، وإن كان من الصعب تماماً رصد باقى القسّمات والرتوش. وقد تثار تساؤلات حول مدى دقة هذه الاستشرافات ومدى الاختلافات بين المجتمعات بشأنها، والمغازى الأيديولوجية الكامنة ورائها، على أن هذه لا تمنع من التأكيد بأن إرهابات هذه القسّمات بدأت تغزو عالمنا الحالى، وتقودنا بقوة نحو مجتمع تحتل فيه المعرفة مكانة مرموقة وأداة للسيطرة على مواردنا ومقدراتنا وقراراتنا. على أن هذا كله لا يمنع من التأكيد بأن هناك أشياء ستبقى كما هي فى مجتمع

المستقبل، حتى فى زمن التغيير الثورى، كما أننا لا نستطيع أن نحدد بدقة مدى السرعة التى سيسير بها التغيير.

إذن فالتغيرات التكنولوجية القائمة على المعلوماتية والمعرفة، والتى يتعرض لها المجتمع الآن سوف يكون لها تأثيرات عميقة جدا على التعليم، كما أن التعليم سيصبح متغير هاما جدا فيها، فهو مسئول فى التحليل النهائى عن تحسين "الإنتاجية" من خلال عملية التعلم، فعليه مسئولية تخريج كوادر بشرية مدربة ومؤهلة تأهيلا عاليا وقادرا على اتخاذ القرارات، والعمل على التكنولوجيا المتغيرة. ولهذا فإن مستقبل المجتمع وليس الاقتصاد وحده مرتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم. فالبنى التحتية الديناميكية لمجتمع المعلومات هى التعليم والتربية الثقافية والتحصيل التنافسى من خلال تعليم عالى الجودة والبحث. والتغيرات الهيكلية للمجتمع والاقتصاد المتطور ستخلق ضغطا لتحسين تأثير وفعالية التعليم، وتزيد من مستوى التفاعل بين القطاعات العامة والخاصة.

فلسفة جديدة لتنظيم التعليم فى المستقبل:

سوف يحدث تحول جذرى فى فلسفة تنظيم التعليم فى العقود القليلة القادمة فى ضوء الفلسفة الجديدة لتحقيق التعليم المستمر مدى الحياة وتأسيس المجتمع المعلم-المتعلم. وفى ظل التغييرات المتوقعة عالميا والتى تشير كلها إلى حقيقة انه إذا كان التعليم قد أصبح مستمرا، فإن الهيكلية الجديدة ستدعم بنوع جديد من الأشكال التنظيمية غير البيروقراطية لتتناسب ما بعد البيروقراطية أو مجتمع ما بعد الصناعة.

فالإقتصاد فى مرحلة ما بعد الصناعة ينتج أشكالا جديدة مرنة من المؤسسات يسميها "سلوتز" "أشكال شبكية مؤسسية"، وتسمح بالتجديد والابتكار، كما تيسر اتخاذ القرارات من جانب كل الأعضاء، والقيام

بالمبادرات والشراكة مع البيئة والمجتمع، وتتخلى عن المركزية والبيروقراطية المقيّنة التي تفرض فرضاً. كما أنها تتخلى عن الهرمية المعوقة. وهذه بعض خصائص المؤسسة الشبكية أو الشكل التنظيمي لما بعد الصناعة والذي بدأ يحل محل البيروقراطية التقليدية. وتسمح هذه المؤسسة الشبكية بتكون وحدات صغيرة نسبياً داخلها (المدرسة أو الجامعة.. الخ) وتخضع لقواعد مغايرة تماماً تنمى الإبداع، وتؤيد المبادرات غير التقليدية وتفتح على البيئة، وتركز على الجودة الشاملة، وتأخذ بالاستمرارية أو الاستدامة، وتتيح اللامركزية و.. الخ.

كما أن هناك فرص لتشكل هياكل تنظيمية منبثقة من هذا الشكل لما بعد صناعي يقوم على فكرة الشجرة التعليمية التي تحل محل السلم التعليمي وهي الفكرة التي يطرحها د. عمار، والتي تسمح بنهايتها المفتوحة بالامتداد والنمو مع تشعب المعارف والعلوم والفنون ونموها، مع قدرتها على السماح لكل راغب في التعلم في الولوج إلى التعليم من أية نقطة أو مرحلة سنوية طبقاً لقراراته ورغباته وإمكاناته.

لمن التعليم في المستقبل وكيف؟

سوف تكون المدارس مطالبة في العقود القادمة بإفساح مجالات واسعة لتعليم فئات جديدة ومتزايدة من السكان للأطفال الذين كانوا يلتحقون بالمدرسة في سن ست سنوات فأصبح العديد منهم الآن يبدعون المدرسة مبكراً عن ذلك السن.

كما أن فئات واسعة من البالغين ممن تعدت أعمارهم سن الدراسة سوف يعاودن الدراسة من جديد من خلال برامج تكميلية أما للاستزادة العلمية والثقافية أو لتغيير مهنتهم، ويتم ذلك خلال أوقات فراغهم. فالتقسيم التقليدي

لحياة الإنسان بين مرحلتين غير متساويتين إحداهما للدراسة وأخرى للعمل سوف يتلاشى تماما فالحدود بين المهن أصبحت غير واضحة، كما أن أساليب العمل أصبحت تتغير باستمرار، وبالتالي يصبح على الفرد أن يظل يتعلم طوال حياته، لذا فربما يصبح القرن الحادى والعشرين هو العصر الذهبى الحقيقى لتعليم الكبار. فالتعليم سيصبح عملية مستمرة للتعليم ومحو التعلّم وإعادة التعلّم، والانقسام الحاد بين العمل النظرى والعمل اليدوى، بين الدراسة والحياة، بين التعليم والعمل، بين البحث والتدريب فى عمل، بين التعليم ووقت الفراغ سوف تختص كلها. وسيصبح كل شخص طالبا مدى الحياة- الأمر الذى ستصبح معه الكثير من المدارس العامة مراكز للأنشطة الاجتماعية المختلفة تفتح أبوابها طيلة ٢٤ ساعة يوميا لإعداد المواطنين للحياة فى المستقبل كأعضاء فى مجتمع يدير نفسه بنفسه. كما ستمتد العملية التعليمية إلى الأنشطة المجتمعية الأخرى كالصناعة، والقوات المسلحة، ومراكز تعليم الكبار، والمساجد والكنائس، والمناطق المحرومة.. وستنتشر نظم التعليم المفتوح والتعلم عن بعد لتفتح أبوابها أمام الراغبين من الكبار الراشدين. وستشارك مختلف وسائل الإعلام فى دعم هذا التعليم بكل صوره (دور النشر، الصحافة، السينما، الراديو والتلفزيون) وسوف تدمج تكنولوجيا المعلومات القدرة على نشر ثقافة جديدة بوسائل مشوقة وفعالة. وسوف تفتح مؤسسات التعليم بكافة مراحلها الكثير من فرص التدريب للعامة لتعليمهم المهارات الأساسية لاكتساب وإدارة المعلومات، والاتصال واستعمال تكنولوجيا المعلومات، وبالتالي الارتقاء بمستوى المهارات اللازمة. الأمر الذى سوف يجعل المدارس بتجهيزاتها وإمكاناتها التكنولوجية الجدية مراكز للتعليم وخدمة البيئة والمجتمع، وبالتالي سوف تكون جزءا مفتوحة من شبكات عمل المعلومات.

ماذا سيدرس طلابنا فى المستقبل؟

يستحيل وضع قائمة مفصلة لما سيدرسه الطلاب فى المستقبل، ولكن المؤكد أن المنهج الدراسى سوف يصمم لمساعدة التلاميذ ليواجهوا التغير بكافة أشكاله وصوره ويسيطرون على حركته. لذا، فالتعلم هو الأساس فى إكساب هؤلاء التلاميذ المهارات اللازمة للتعامل مع المستقبل المتغير. وفى مقدمة ما سوف يركز عليه المنهج هو مهارة "التوقع"، حتى يمكن للتلميذ أن يواجه المواقف الجديدة ويستعد لها قبل حدوثها. ومهارة "التشارك" التى تعود على التعاون، والتحاور، والتعاطف، والأخذ والعطاء مع الآخرين، إلى جانب مهارات التواصل (الشفوية والمعرفية والعديدية والجغرافية والرمزية.. الخ)، وكذا مهارات التعامل مع المعلومات وإدارتها كالأسترجاع أو التشغيل والحسابات الآلية، واستخدام الحاسب الآلى. ومهارات أخرى: كالتعلم وفهم الأساسية المعرفية، التى تمكنه من التعلم الذاتى (أو الفردى)، والتدرب على المهارات الفيزيائية اللازمة لتصميم المهن والتكنولوجيا والفنون.. الخ.

وسوف تزدهر تقنيات تكنولوجية إعلامية فى المدارس للارتقاء بكفاءة عمليات التعليم والتعلم وتحقيق أهداف المنهج المبتغى، مما سوف يغير تماماً من شكل عمليات التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسى على نحو يزيد من كفاءة هذه العمليات ويخفض من تكلفتها، ويعمق من ديمقراطيتها، ويوفرها فى كل زمان ومكان. وفى مقدمة هذه التقنيات التليفزيون التفاعلى، Interactive television، والوسائط المتعددة التفاعلية، والواقع الافتراضى، ونظم التعليم الذكية، والنصوص الفائقة.

وبالنسبة لأساليب التقويم فى المنهج الدراسى فسوف تنتقل من مجرد الاعتماد على الاختبارات العادية والامتحانات التقليدية التى لا تقيس سوى المعارف والمستويات الدنيا من التحصيل الدراسى، لتنتقل إلى استخدام أساليب

أخرى تعرف بالاختبارات التكوينية والنهائية formative & Summative Testing، وهى اختبارات تسعى لتقديم أقرب صورة شبة واقعية عن إمكانات التلميذ ومستوياته التحصيلية والمعرفية.

وهذا سوف يقود عمليات تقويم التعلم فى المستقبل إلى التمرکز حول جوانب واسعة إضافية فى مقدماتها: الفردية/الشخصية، ملائمة التقييم لخصائص ورغبات وحاجات أفراد التلاميذ الشخصية، الانتماء المباشر لطبيعة المهمة المنهجية، العملية أى التقييم بواسطة التطبيق العمل كما تعلمه أفراد التلاميذ غالباً، التركيز على كفايات التصميم فى مواقف جديدة، الانتظام والاستمرار والمتابعة لتعلم أفراد التلاميذ، الهادفة، الاستفادة منه دائماً فى توجيه تعلم التلاميذ وعناصر التربية المنهجية وعواملها الأخرى.

وعليه، فإن المنهج الدراسى الذى سيسود سوف يعطى فرص للتلاميذ للاختيار من بدائل، ويعلمهم كيفية اتخاذ القرار. ولمن يعتمد على طريقة الإطعام بالملعقة (Spoon feeding) للمتعلم، لأن هذا المنهج بكل تجلياته، سوف يخلق أهداف فردية، بالإضافة إلى تضمين المنهج "تقييم ذاتى" يمكن الطالب من الاعتماد على نفسه وتقييم أدائه أكثر من الاعتماد على غيره. وبالتالي يتم التركيز على التعليم الذاتى وكيفية تعليم الفرد لذاته. فالأمر فى العقود القادمة لن يكون الشخص الذى لا يستطيع القراءة والكتابة، بل أنه سيكون الشخص الذى لم يتعلم كيف يتعلم!

أدوار جديدة للمعلم:

سيتلاشى تدريجياً مفهومنا عن العملية التعليمية على أنها وضع إنسان بالغ مثقف (معلم) مع عشرة أو عشرين أو ثلاثين أو أكثر من التلاميذ فى حجرة لتلقينهم بعض المعلومات. ففى ضوء التقدم المتزايد فى استخدام

تكنولوجيا المعلومات فى المدارس والحرص على الجودة سيتم التركيز على أدور جديدة للمعلم يصبح بمقتضاها المسئول عن تسيير المدرسة، حيث سيدير عملية التعلم، ويدير المناهج الدراسية، ويدير تقويم وتنمية التلاميذ، وإلى حيث ستحدث تحولات جذرية فى وظائف المعلم، يصبح بمقتضاها المعلم خبيراً بالعملية التعليمية ومخططاً لها وموجهاً ومنسقاً للمعارف، هذا إلى جانب كونه اختصاصياً فى مجموعة من المعارف المتنوعة والمتغيرة، كتدريس المواد، إدارة المعامل والمكتبات، وخبيراً فى تكنولوجيا التعليم والمعلومات، كما سيتولى مسئولية تنظيم وتنسيق الإمكانيات التربوية الكامنة فى مصادر تربوية مجتمعية متعددة كوسائل الإعلام، والمكتبات المتخصصة، والأنشطة الثقافية والفنية فى البيئة والمجتمع المحلى، والمعرفة المتخصصة فى مختلف المجالات، وبذا يتقلص دور المعلم كملقن للمعلومات وكصدر أول للمعرفة، وسيصبح إلى جانب ذلك المعلم المعين (Teacher Aide) والتكنولوجى التربوى (Educational Technologist) والمبرمج (Programmer)، الأمر الذى يقود إلى ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم وارتفاع مهنة التعليم وبالتالي مكانتها المجتمعية. على الرغم أن هذا كله لن يقلل من ضرورة الحضور البشرى والعقل الإنسانى فى العملية التعليمية، فليس ثمة شكل من أشكال التعليم الآلى يمكن أن يحل محل المعلم الكفاء الذى يستطيع أن يحقق الجو الذى يعين المتعلم على فهم المادة، وعلى تنمية خياله، وعلى تدريبه على مواجهة المواقف المختلفة وفقاً للقدرات والميول المتنوعة للتلاميذ.

لذا، فسوف يرتفع مستوى الإعداد فى مهنة التعليم إلى مستوى يقارب مستوى الإعداد فى مهن الطب والهندسة نتيجة للأدوار الجديدة المتميزة التى ستوكل إليه والأهمية القصوى التى يعلقها المجتمع على التعليم والمعلمين. حيث سيتم انتخاب صفوة المتميزين من المتقدمين إلى مؤسسات الإعداد

التربوى، والذين سوف تتزايد أعدادهم فى ضوء النظرة المجتمعية الجديدة لمهنة التعليم، يتم إعدادهم تربويا ومهنيا وثقافيا وتكنولوجيا، إعدادا يتناسب مع حجم المسئوليات الملقاة على عاتقهم، تعليميا ومجتمعيا. وسوف تنتافى فكرة "المعلم غير الدائم" أى السماح لعدد من الراشدين من أصحاب الخبرات التخصصية والمهنية المتميزة، بالمشاركة فى التدريس فى موضوعات معينة لنقل خبراتهم إلى الطلاب والمساهمة فى تسيير أمور الدراسة وإدارتها. وسوف تكون لكليات التربية دور جديدا أيضا لاسيما فيما يختص بإعداد المعلم، حيث ستكون مهمتها إعداد وتخرج نوعا جديدا من "المربين" أكثر منهم "معلمين"، يتعاملون مع الغد ومتغيراته، ويفهمون التغير، ويجيدون التفكير العلمى والنقدى والإبداعى، ويدربون طلابهم على ممارسته وعلى الاختيار من بين بدائل مختلفة فى مواقف الحياة المتغيرة.

الخلاصة :

تأسيسا على ما سبق فإن التعليم بمؤسساته لم يعد بمأمن من التحولات والمستجدات العالمية، بفرصها ومخاطرها ولعل أوضح مثال على ذلك هو تداعيات عصر ومجتمع ما بعد الصناعة فقوم هذا المجتمع قد مهد إلى تصاعد ثورات كبرى عالمية، لعل فى مقدمتها، الثورة الصناعية الثالثة، والتكتلات الاقتصادية-الاستراتيجية الكبرى، والتحول إلى الاقتصاد الكونى، واشتراكية السوق الحر (Free-Market Socitaism)، والثورة الديموقراطية، ونهضة الفنون والآداب، وتساعد دور المرأة فى القيادة.. الخ.

وإزاء هذه التحديات والثورات المتعددة، بفرصها ومخاطرها، والتى فرضت نفسها على التعليم، تغير الكثير من المفاهيم المتصلة بالتعليم والتربية والعديد من مهامها وواجباتها التقليدية كما أوضحنا، وصار الاهتمام بالكفاءة والنوعية معا هو الاهتمام السائد والمسيطر على تقييمات التعليم، فمفهوم

"الكفاءة الجامعية" مثلاً لم يعد قاصراً على الوظائف الكلاسيكية كالتدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع بل امتد أيضاً ليشمل: كفاءة هيئة التدريس، وكفاءة المنهج، وكفاءة وسائل التعليم والتعلم، بل أنه شمل كفاءة الطلاب والبنى التحتية للمؤسسات الجامعية وبيئتها الأكاديمية أيضاً.

وصارت جميع هذه الجوانب مرتبطة بالكفاءة، بجانب تبلور الحاجة الملحة إلى قيادة أكاديمية حكيمة مهيمنة تستطيع أن تحدد جميع الوظائف الحقيقية للجامعة وصورتها المجتمعية، وبين مواقع الإنتاج والخدمات باعتبارها مراكز التطبيق، كما أصبحت العمليات الإنتاجية والخدمية معتمدة أكثر على قواعد المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة (High-Tech)، ولا سبيل لنقل المعرفة وتطبيق التكنولوجيا سوى مؤسسات التعليم، تلك المؤسسات التى أصبحت ملزمة- من ناحية أخرى- بأخذ زمام المبادرة فى الاقتصاد بما يضمن الارتقاء بالعقل والأداء الإنسانى، والارتفاع بالإنتاجية والجودة، وبما يقود إلى تحولات فى شكل العمل تنقله من الروتينية إلى الإبداعية. الأمر الذى تَمَخَّض عنه نظم معرفية (Knowledge Oriented Production Systems) تجسد فى تحليلها النهائى التوجهات التعليمية.

وبذا أصبح التعليم بمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية، بل ولأصبح القطاع الرائد فيها، فهو مطالب إذن بتنظيم القدرات الفردية والمجتمعية للتعامل مع المستقبل إن تكيفاً أو ضبطاً. وبات استثمار الفرص، ومواجهة التحديات، وبناء الاستراتيجيات هى الأساس له فى مسيرته فى القرن الحادى والعشرين.

وهذا الفهم التنامى والمستقبلى للتعليم يجعلنا نبدأ من الآن فى التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمى حتى نتفادى الأزمات التى ستمر بالمنظومة التعليمية وحتى لا نجد أنفسنا مضطرين فجأة لإحداث تغييرات لا مفر منها

فى نظمنا التعليمية وبدون سابق تخطيط، فخياراتنا الاستراتيجية تتحدد منذ اليوم، وإذا لم نبدأ من اليوم فى عملية تقويم المنظومة التعليمية والتخطيط الإستراتيجي لها، حيث لا يزال أمامنا فسحة من الوقت للاختيار بين القرارات والبدايل المتاحة لنا الآن بسهولة، فإن التغير سوف يفرض علينا سواء أردنا أم لم نرد، وتصبح كل محاولتنا غير مجدية، ونفاجأ-مهما حاولنا- بالوصول إلى نقطة الكارثة.

نخلص من هذا إلى أن الحاجة ماسة إلى مراجعة نظمنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية حتى نعيد تحديد أهدافها، وصيغها، ونعبي مواردها ونوظفها اجتماعيا وتنمويا، وأن نبذل الآليات الكفيلة بتحقيق منظومة تعليمية فاعلة تتسم بالواقعية الوظيفية، والكفاءة الإنتاجية، والجودة الشاملة والمرونة وتحقق كل ما نصبو إليه من طموحات استراتيجية بما يضمن تجديد ثقنتنا فيها وفى أنفسنا وفى مجتمعنا.

٥:٤

القضية الخامسة :

العلوم البيئية : أو منهجية الألفية الثالثة

" إن أخصب ميادين تقدم العلوم هى تلك التى أهملت باعتبارها أرضا لا صاحب لها وتقع على حافة التخصصات القائمة فعلا " (روبرت فينر) .

كان من نتيجة التوسع فى جبهة العلم (الطبيعى والإنسانى) أن أصبح العمل الفردى فى كل تخصص علمى قليل الجدوى ومحدود الحيلة ، إلا فى حالات نادرة. كما زادت المسافات والانقطاعات بين المشتغلين فى كل علم على حده، بل فى داخل كل تخصص دقيق، وتباينت عاداتهم العقلية، وأصبح القليل منهم هو الذى على دراية بما يحدث فى التخصصات الأخرى أو المجاورة .

وقد دعت تحولات علمية وتكنولوجية بل واجتماعية اقتصادية وبيئية إلى ضرورة إيجاد جسور بين هذه التخصصات ، وحثمت اتجاه المؤسسات العلمية والأكاديمية ، بمعناها الشامل ، إلى توجيه نشاطاتها فى مجال التدريس

والبحث العلمى وخدمة المجتمع لتعطى ، بقدر المستطاع الاحتياجات الحالية للمجتمع الذى تخدمه ، فالجامعة ومراكز البحث على وجه الخصوص أصبحت المكان المناسب تماما لتطوير البحث العلمى ، وفى إمكانها متابعة التطورات فى التخصصات الأساسية وتقسيماتها الفرعية ، وفى إمكانها أيضا اختبار وفحص الحدود بين التخصصات والنظم العلمية وتسهيل إعادة إكمال المعلومات . ويمكنها كذلك أن تنشط سرعة الفهم والحماس لدى باحثيها وطلابها كما تغرس الحكمة لدى الأكبر سنا .

ولعله من الضرورى التأكيد على أن المناقشات التى تتم الآن بشأن ماهية العلوم والاقترابات البيئية ووظائفها ذات جذور حديثة نسبيا ، فهى لم تبدأ سوى مع بداية عام ١٩٥٠ ، وإن كانت دراسة التخصصات البيئية ذاتها لها تاريخ طويل ممتد فى الماضى البعيد . فأكاديمية أفلاطون لم تنظم طبقا للحدود الصارمة التى نتصورها الآن بين مواضيع التخصصات مثل الرياضيات والموسيقى وعلوم الجدل ، ولكنها كانت تتبع أساساً من الحاجة إلى إعداد مبدئى للفرد يؤدى به إلى فهم الطبيعة والروح البشرية وينتهى عند تدريب نهائى كان يبلغ الدورة بشكل مثالى فى الوصول إلى الحكمة ، ولعل ما كان يحدث فى معابد وجامعة مصر القديمة فى عين شمس (أون) ، والكرنك ، وطيبة ، ومنف وأتريب والإسكندرية قبل ذلك بألفى عام يكاد لا يختلف كثيرا عن ذلك . وهذه الجهود جميعا كانت تهدف إلى تنظيم العملية التعليمية .

واهتمام مشابه أكثر حداثة قدوجه إلى التخصصات المتطورة التى تشمل العلوم التى تعتمد على بعضها وأيضا حقول الدراسة المستقلة ذات الاهتمام الأكثر قربا بأهمية دراسة التخصصات البيئية ، يمكن تتبعه فى التطورات فى التعليم الذى بدأ فى منتصف القرن التاسع عشر .. حيث بدأت

الجامعات فى ألمانيا وفرنسا ثم فى الولايات المتحدة تنتظم إداريا فى كليات ومدارس دعت إلى مزيد من التوالد فى التخصصات والوحدات ، وظهرت العلوم المتنوعة ، فالعلوم الاجتماعية تفرعت عنها فروع الاقتصاد والاجتماع وعلم النفس والانثربولوجى والعلوم السياسية ثم التربية .. إلخ، ومن تحت عباءة الفيزياء خرجت الكيمياء والرياضيات التطبيقية .. إلخ . وكل نظام تخصصى كان يحمل فى داخله هدفه الذى دفعه إلى التخصص باطراد ، لدرجة أن الدراسة داخل تخصص ما أصبحت تنقسم إلى أجزاء على أسس من مبادئها أو أسسها المستقلة ، ولأن الأسس المستقلة أصبحت تتزايد كذلك كانت مثيلاتها من التكوينات والتشكيلات الجامعية التنظيمية. واستمر الأمر يسير ولكن ببطء نسبى .

ومع انتهاء الحرب العالمية الثانية كانت التخصصات الجامعية قد تكاثرت إلى أعداد كبيرة وتم إنشاء أقسام علمية جامعية موازية لها ومستقلة عن غيرها من التخصصات . وقد أدت حاجة هذه الأقسام الجامعية إلى مزيد من الدعم المالى والاجتماعى لها إلى ظهور منافسات متعددة بينها. ولعل ظهور تلك المنافسات وحاجة كل قسم إلى الاستقلالية حفاظا على كيانه المفترض أدبا إلى المزيد من المقاومة للجهود التى تدعو إلى وحدة المعرفة والأخذ بالعلوم البينية ومناهجها ، فاشتعلت المعركة بين أنصار تفتيت المعرفة (العلمية والإنسانية) وبين أنصار وحدة المعرفة (الداعين إلى البينية والتداخلية بين العلوم) ، وقد كسب أنصار الفريق الثانى الكثير من التأييد للحاجة الملحة لهذه العلوم والمناهج ، وأيضا لعوامل كثيرة سنأتى على ذكرها فيما بعد.

التخصصات البينية .. الماهية والأشكال :

قبل أن نمضى فى بيان أوجه الحاجة الملحة للعلوم والاقترايات المنهجية البينية ، يمكننا أن نحدد ماذا نقصد بالتخصصات والعلوم البينية ؟ وما هى أشكالها وحدودها ؟ وذلك باعتبار أن الصعوبات المتصلة بهذه العلوم والمناهج تتوقف على مدى فهمنا للمصطلحات المستخدمة فيها .

كنتيجة لحدائث مفهوم أسلوب التخصصات البينية وملحقاته ، ولتعدد الرؤى الفلسفية له ، نجد اختلافات ملحوظة فيما نعنيه بهذه المفاهيم ، على أننا سوف نقدم على مخاطرة نحاول من خلالها التصدى إلى اقتراح إطار لتحديدات متفق عليها نسبيا بشأن هذه المفاهيم .

لنبدأ أولاً بمفهوم " تخصص أو نظام علمى " ويقصد به مجموعة المعارف المقبولة ذاتياً أو المناسبة لكيانات محددة ومعروفة جيداً ، مؤسسة بطريقة منظمة على أسس المبادئ المقبولة بصفة عامة ، بمساعدة قواعد منهجية أو إجرائية ، مثال على ذلك الفيزيكا والرياضيات والاجتماع والكيمياء والاقتصاد .

أما الدراسة التخصصية فتشير إلى الدراسة العملية (سواء أكانت بحثاً أم تدريساً أم كلاهما) والذى يقوم بها عالم أو أكثر فى نطاق نظام واحد .. مثال ذلك دراسة عالم الفيزيكا ، أو مجموعة من علماء الفيزيكا ، فى مجال تخصص الفيزيكا .

يأتى بعد ذلك مفهوم التربية متعددة التخصصات ؛ والمقصود بها التربية التى يسعى إليها شخص ما يرغب فى أن يتعرف على أكثر من تخصص ، على الرغم من أنه قد لا يوجد ارتباط على الإطلاق بين هذه التخصصات ، أى أنها عملية خلط بين تخصصين ، أو أكثر مع بقاء كل

منهما منفصلا . والمثال القريب لذلك هو الطالب الذى يدرس مجموعة من المقررات الدراسية غير المتقاربة مثل الموسيقى والفيزيكا وعلم الاجتماع ، أو يدرس اللغة اليونانية واللغة الفرنسية والرياضيات .

وواضح أن هذا النوع من التربية يستهدف إعداد الفرد إعداداً متكاملًا . وهناك أيضا اصطلاح أو مفهوم الدراسة التعددية وهو عمل (تدريس ، بحث ، تعلم) يقوم به عالم أو مجموعة من العلماء ويتضمن استعمال تخصصات مختلفة معا بحيث تكون الكفاءة فى تخصص ما مرتبطة مسبقا بمعرفة كاملة بالتخصص الآخر أو بتخصصات أخرى . مثال ذلك : عالم التاريخ الطبيعى الذى يكرس نفسه لدراسة الفيزيكا والكيمياء والرياضيات .

ومع تبلور المفاهيم السابقة أمكن رؤية مفاهيم أخرى أكثر تعقيدا وتشابكا ومنها اقتراب أو منهجية التخصصات البينية وهو اصطلاح مربك ، فعندما يؤخذ فى معناه الواسع فإنه يعنى كل المحاولات غير التخصصية فى البحث والإدارة والتعلم . ولكن الاستخدام الأكثر قبولا أنه يتضمن المجهودات المبذولة نحو استحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين آخرين أو أكثر موجودين بالفعل . وإذا أحرز التخصص الجديد نتائج حقيقية مقبولة على نطاق واسع اعتبر التخصص الجديد علما جديدا .

ويستخدم اقتراب التخصصات البينية فى مجال البحث العلمى ، حيث يقوم به عالم أو أكثر يريد أن يعمل مجموعة من المشكلات التى يمكن الوصول لحلولها ، عن طريق وضع تخصصات قائمة فعلا وتحويلها إلى تخصص جديد ، مثال ذلك : الفيزيكا الفلكية ، والفيزيكا الحيوية ، والفيزيكا الجيولوجية ، والبيولوجيا الإشعاعية ، وعلوم أخرى كالكيمياء الطبيعية ، وعلم نفس اللغة، والسيرناتيقا ، وعلم الجمال الحديث .. إلخ .

اقترابات حديثة فى العلم :

وقد ظهرت فى الآونة الأخيرة اقترابات أخرى تعد من أكثر الاقترابات حداثة فى المعجم العلمى منها :

اقتراب التخصصات المتجاوزة أو المتبادلة والاقتراب عبر التخصص ، ويعنى الاقتراب الأول (المتجاوز) ، الدراسة العلمية التى يقوم بها مجموعة من العلماء ، تدرب كل منهم فى تخصص أو أكثر ، بغرض البحث المنظم فى مشكلة كيفية التحكم فى التأثير الجانبى السلبى للتخصص من أجل جعل البحث والعلم والتعلم أكثر جماعية . ويهتم البحث فى التخصص المتجاوز أساسا بتطوير إطار عام يجب من خلاله الاقتراب من المشكلات المختارة والمشكلات الشبيهة بها . بل إن البحث فى التخصصات المتجاوزة يتوقف على تطوير (إطار نظرى شامل) ليس فقط لبعض المشكلات ، بل كأساس لجميع (البحوث الامبيريقية) فى العلوم الاجتماعية والسلوكية . كما يرى بعض الكتاب أن الجهود المبذولة فى التخصصات المتبادلة تهتم أساسا (بوحدة نظرتنا إلى العالم) فهم يرون أن البحث بهذا الاقتراب أو تلك المنهجية يفترض مسبقا أن المشتركين فيه يحاولون أولا؛ تأسيس أرضية مشتركة تتضمن مفهومات للثقافة الإنسانية ولوظيفة العلم فيها ، وكذلك للعوامل الأساسية فى العمليات الكاملة للتبادل الحضارى .

أما الاقتراب عبر التخصص (أو المقطعى) فهو دراسة علمية يقوم بها عالم أو مجموعة من العلماء فى محاولة لحل مشكلة ما أو مجموعة من المشكلات ، التى لا يستطيع نظام واحد أن يتعامل معها بطريقة كافية . وهذا يكون عن طريق توظيف مداخل وطرق تقنية لبعض التخصصات المتصلة ، ويتم هذا من دون أى محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها أو حتى أجزاء منها فى تخصصات جديدة .

ولا يمكن الزعم بأن المزج الذى يتم بهذه الطريقة أو الخبرة التى تكتسب منها يمكن اعتبارها نموذجا أو مثالا لحل مشكلات أخرى مناظرة بدون تعديل أساسى .

والعلماء العاملون فى مثل هذا المشروع عبر التخصص يجب أن تكون لهم أرضية مشتركة ، ويفهمون لغة بعضهم ، ومن ثم يبدأ العمل من هذه الأرضية ولكن من دون أن يهدف هذا العمل إلى تطوير نموذج عام شامل . وأوضح مثال على ذلك هو استخدام علماء الفيزيكا والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والمعماريين لتخصصاتهم فى إيجاد حل أفضل لمشكلة " الإسكان " فى مدينة كبيرة . لذا فإن هذا المصطلح غالبا ما يشير إلى أسلوب أو منهجية للبحث فى المشروعات الكبرى .

وبالرغم من أن اقتراب التخصصات البينية وعبر التخصصية يستعملان ، غالبا كمتراكبات فإنه يمكن القول إنهما فى البدايات ، حيث أن كلا منهما يعالج مشكلات أو ظواهر كبرى ، ويختلفان فى قواعد الاستقرار ، فاقتراب التخصصات عبر التخصصية (أو المقطعية) يهتم أساسا بحل معقول للمشكلات المطروحة ، فى حين يكون لاقتراب التخصصات البينية منتج خاص وفريد وهو وضع إطار نظرى شامل وثابت نسبيا .

المؤسسات العلمية والأكاديمية والاقترابات البينية :

الشيء المثير فى البحث العلمى اليوم هو زوال الفروق بين ما هو " بحث وأساسى " وما هو تطبيق ، وهكذا لم يعد العلم شيئا خاصا ، بل أصبح جزءا من نسيج الحياة اليومية ، ولقد تطورت وحدات البحث والتدريس مما جعلها تخطو خطوات أكثر اتساعا فى أكثر من نظام من التخصصات التقليدية ؛ فأصبح البحث العلمى ينطوى على ديناميكية فريدة ، فإلى جانب

التخصص العلمى الفرعى توجد عمليات التداخل والتشابك والتكامل بين العلوم، ويجد المدقق فى التطورات العلمية الحادثة داخل رحاب المؤسسات الأكاديمية والعلمية أنها أصبحت لا تعبأ كثيرا بالتقسيمات الفرعية للمعرفة قدر اهتمامها بالمسائل المرتبطة بالمشكلات الملموسة للإنسان والإنتاج، وذلك من خلال استخدام جهود جماعية لعديد من التخصصات .

كما نجد فى العمل فى المحيط القريب من هذا النوع مثل الطبيعيات فى الكيمياء، والكيمياء والفيزيكا فى علوم البيولوجى، والكيمياء الحيوية، والنواحى الحسابية فى كل العلوم والتخصصات، واستخدام نماذج رياضية وفيزيائية فى العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية فى لتكنولوجيا، والتكنولوجيا والعلوم المرتبطة بها، والعلوم السياسية فى الإدارة والاقتصاد فى التربية والمعلومات. كل هذه التداخلات وغيرها تثير التساؤل التالى: ألم يحسن الوقت بعد لإعادة تعريف وتحديد التخصصات العلمية الأساسية؟

التقسيم الشائع بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية قد تلاشى تقريبا نتيجة التفاعل بين هذين الشكلين للمعرفة، ونشأت على الحدود بينهما علوم جديدة كما سبق وأوضحنا أمثلة لها. كما ظهرت تطبيقات عملية وأكاديمية لهذه التخصصات والاقترابات وآية ذلك ما حدث ويحدث فى جامعة " ويسكونسن جرين باى " الأمريكية، ومعهد " السبيرناطيقا " فى روسيا، وجامعة " ليو بليانا " فى يوغوسلافيا السابقة وغيرها .

وتدلنا الشواهد اليوم على قصور وضيق أفق البحث الذى يقتصر على معالجة مشكلة ما من خلال تخصص علمى واحد، بل يدل على بعده عن المشكلات الفعلية للحياة، ويمثل للأسف حالات محزنة لسوء استخدام البحث العلمى .

وترتيباً على ذلك فإنه أمكن تحطيم الحواجز بين الموضوعات العلمية التقليدية ، فظهرت وحدات جديدة مشتقة من التخصصات العديدة الموجودة . كما ظهرت مفاهيم ومناهج بحثية جديدة كل الجدة مثل مناهج التخصصات البينية والمتجاوزة وعبر التخصصية ، تلك السابق الحديث عنها . كما ظهرت علوم جديدة تعتبر أمثلة ساطعة على تكامل المعارف فى طليعتها "السيبرناطيقا" والتى هى نتاج تكامل علوم الرياضيات وعلم وظائف الأعضاء والفيزيقا والالكترونيات والرادار والمنطق ، وعلوم أخرى كعلم الجمال والهندسة البيولوجية .. إلخ .

وبديهى أن قبول هذه الخصائص الفريدة يعتبر نقطة تحول فى مهام المؤسسات العلمية والأكاديمية ، وفى مقدمتها الجامعات ، فى إيجاد الحل للقضية الأساسية التى تشغل المجتمعات ألا وهى قضية تحرير الإنسان ، إذ أصبحت دراستها من الناحيتين الطبيعية والاجتماعية لها نفس القيمة العلمية .

والميزة الرئيسية لمثل هذه المناهج البينية أو المتجاوزة غير التخصصية تكمن فى حقيقة أنها تتيح فرصاً استثنائية لتقديم نماذج جديدة من الخبراء ذوى التعليم والتأهيل العالى والعاملين فى مجالات البحث والتدريس . وهذا أمكن حدوثه من دون الحاجة لإيجاد منشآت جديدة منفصلة من شأنها إن أجلاً أو عاجلاً أن تحدث خلافاً فى إتمام البحوث والنشاطات الموجودة وتعمل على تكفيك فرق البحث ، وترفع التكاليف ، والشرط الأكثر أهمية للمقدمة الناجمة لأسلوب التخصصات البينية والمتجاوزة هو توفير نظام محكم متطور من حيث الأفق العلمى والاتصالات الثقافية ، يجرى فيه البحث داخل الوحدات الداخلية للمؤسسات الأكاديمية ، بما يؤدى إلى تطويرها إلى هيئات بحثية تكون مرتبطة بالمشكلات المركزية الملموسة للمجتمع وللبيئة التى تقع فيها هذه المؤسسات .

ولا يمكن للمناهج والعلوم البيئية والمتجاوزة أن تتطور ما لم يكن هناك ثقة فعلية ومتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات الأكاديمية (الجامعية خاصة) وهؤلاء يجب ألا ينغلقوا على أنفسهم ولا عن نقاباتهم المهنية ولا عن مجتمعهم ويصبح البحث العلمى الجماعى هو أداة تكوين هذه الثقة .

وتدل الشواهد على أنه لا يوجد فى جامعاتنا وأقسامنا العلمية اتصال علمى ذو أفق متطور ولا يوجد عمل جماعى حقيقى ولا نقد علمى موضوعى، باختصار فإن الجامعات لا تعمل بدرجة كافية كهيئة علمية . وفى حدود شكلية ، فإن الدارس الآن لا يسمح له أن يحصل على البرنامج الدراسى الخاص به محتويا مناهج التخصصات البيئية أو ملحقاتها ، كما لا تزال مؤسساتنا الجامعية متسرلة فى هياكلها التقليدية الفضاضة ، وبرامجها التعسفية ، وأهدافها القاصرة التى تقدم لنا خريجين ذوى آفاق ضيقة من المهارات الوظيفية ، حيث أن هؤلاء الخريجين ليس فى مقدورهم أن يتكيفوا مع المستوى العريض من المهارات الذى يحتاجه المجتمع، فإنه يتعين عليهم غالبا أن يحصلوا على دراسات أوسع بعد تخرجهم ليعدوا أنفسهم لحياتهم المهنية .

ويصبح على الجامعة خصوصا مسؤولية إعادة النظر فى فلسفتها وبرامجها وتنظيماتها الحالية لتحقيق المطالب التى تملها التنمية فى ثوبها المجتمعى الجديد الذى يستهدف - فيما يستهدف - توفير وإعداد كوادر فنية مؤهلة لفهم هذه التحولات الحاسمة فى بنية المجتمع وقطاعاته التى كان من نتائجها ظهور مجموعات من القضايا الاجتماعية والتنمية ذات الطابع المركب، منها قضايا البيئة والسكان والفقر والقلق الاجتماعى والمياه والمخدرات والإسكان والطاقة والفضاء وغيرها ، والتى يصعب على الخبراء

المتخصصين تناولها من مدخل واحد فقط، فقد ظهرت الحاجة إلى نوعيات جديدة من الخبراء المؤهلين تأهيلا تركيبيا متكاملا ومتعددة العناصر .

لذا ، تعاضم الاتجاه نحو توفير نوعيات من الخبراء ذوى الرؤية الشمولية والأساليب المتكاملة الفعالة ، وقد يتطلب هذا جهدا مشتركا بين التخصصات والأساليب المختلفة ، ومن ثم تفتح فرصا استثنائية لتقديم نماذج جديدة من الخبراء ذوى التخصص العالى للقضاء على الآثار السيئة للعداء التاريخى بين الثقافتين ، ثقافة العلوم الطبيعية وثقافة العلوم الاجتماعية على حد تعبير " سنوه " .

وهذا فى تحليله النهائى يتطلب تحريك الأبنية التنظيمية الجامعية مما يسمح بظهور هياكل تنظيمية جديدة ، كما حدث فى معظم دول العالم التى حولت الجامعة من مجرد كونها جامعة إلى جامعة متعددة ، ومن جامعة متعددة إلى عديده التنوع .

التربية البيئية ضرورة فى مؤسساتنا الجامعية والعلمية :

وكل هذه التحولات ، إنما تمثل تحديا حقيقيا لفلسفة وبنية الجامعة ، وينبغى أن تسرع لمواجهة توفير من ستوكل إليهم مهمة تحقيق هذا الاعتماد على الذات والتنمية التكنولوجية المناسبة والمشاركة فى توفير الخدمات الاجتماعية الأساسية للجماهير وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة فى اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير حياة الإنسان والمجتمع معا ، وخاصة أن البناء الأول والرئيسى فى مجتمع المعلومات أو ما يسمى ما بعد الصناعة سيكون للجامعات ، وأنها سوف تحتل هذه المكانة باعتبار أن المجتمع والعصر كله سيدور حول الأفكار ، وهى ، أى الجامعات ، المستودع الطبيعى لهذه الأفكار .

وإذا جاز لنا أن نوجز فنؤكد أن هناك مشكلات تتصل بالزيادة الهائلة في المعرفة المتاحة بحيث بات من المستحيل على أى شخص بمفرده ، أن يعرف كل شيء أى أن الشخص الذى يكرس نفسه ليدرس ويبحث عليه أن يختار ما يبدو ضروريا ليحقق هدفا علميا مؤكدا .

وبديهى أن هذا الاختيار مخوف بالخطر فى معظم الحالات كذلك نجد أن الحدود بين التخصصات والعلوم أصبحت مبهمة ولا نستطيع أن نعرف بدقة أين تبدأ ومتى تنتهى بالنسبة لتخصص علمى واحد . كما أن علينا مواجهة تحد خطير يتصل بالسؤال متى وكيف وإلى أى مدى نستطيع أن ننقل معرفتنا المتاحة لكافة الأعمار بدءا من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الدراسات العليا ، كما أن العلم صار يؤثر فى حياتنا وبيئتنا بما لا يترك لنا فرصة لتأجيل مواجهة هذه الآثار كمدخل واحد أو منظور علمى متخصص ، وأخيرا كيف نبني جامعة معاصرة تستطيع أن تواجه بفاعلية وكفاية الاحتياجات الملحة لعصرنا ؟

أهداف المنهجية البيئية :

ويبدو لنا ، فى التحليل النهائى أن هناك حاجة ملحة لاستخدام أسلوب ، بل كل أساليب التخصصات البيئية والمخصصة فى دراساتنا الجامعية لمواجهة التحديات التى تواجه بيئتنا وجامعاتنا ولقدرة هذه الأساليب على تقديم منظور ثلاثى الأهداف يقاوم بشدة شظايا التعليم فى سلسلة المجالات المنعزلة والضيقة التى تستقل ويتحكم فيها تخصصات وعلوم ضيقة .

وهذه الأهداف الثلاثة هى : تكامل المعرفة وحرية الاستعلام والتساؤل والتجديد والإبداع . فبالنسبة للهدف الأول ، نجد أن منهجية التخصصات البيئية تهدف إلى إعطاء خبرة تعليمية تكاملية أصلية بالنسبة للطالب . وعلى

سبيل المثال ، فهى تشجع الطالب على ملاحظة العناصر المختلفة للمعرفة الإنسانية داخل إطار أكثر اتساعا ، وإلى الإسهام فى إعادة توحيد العلوم والعودة إلى وحدة المعرفة ، كذلك تحترم منهجية التخصصات البينية (حرية الاستعلام والتساؤل)؛ فهى تعطى حرية أكبر للاستفهام أكثر من التعليم الجامعى التقليدى المنظم ، حيث لا يتقيد الطالب بمجال واحد عند متابعة فكرة أو موضوع أو مشكلة ، ولكنه يشجع على تصنيف أفكار متعددة ومختلفة ، أما الهدف الثالث والأخير فهو تأكيد هذه المنهجية على (التجديد والإبداع) ، وهى نتيجة للهدفين السابقين ، حيث أن التربية البينية الأكاديمية لديها فرص أكبر لجعل الطلاب يتخلصون من خيوط الفكر التقليدى الضيق ويصلون إلى شىء ما مماثل لتلك الرؤى الأصلية المبدعة .

إن النظر فى ضوء هذه الأهداف الثلاثة والدعوة إلى التربية البينية داخل مؤسسات التعليم الجامعى والبحث العلمى ، تظهر لتشكل الدعوة إلى إصلاح التعليم والبحث العلمى ، وقد تظهر خاصة لتطالب بإعادة المبادئ الإنسانية التقليدية للحرية الفكرية عامة والإبداع خاصة ، عندما أصبح التعليم المهنى والتعليم الأكاديمى النظام الحالى اليوم . ولهذا فإن الدعوة إلى التربية البينية فى كلياتنا ومؤسساتنا العلمية تشكل الدعوة إلى تعليم إنسانى أصيل وحقيقى وهو أجدى من أن تضع الخبرة النفسية والتخصص فى إطار خارجي للفكر الذى يشجع على توحيد المعرفة وحرية الاستعلام والإبداع الفردى والجماعى .

وفى نهاية هذه المناقشة نتقدم بمثال لجامعة أخذت بمنهجية التخصصات البينية وحققته بالفعل ، فالجامعة تقدم التربية البينية والمتجاوزة فى تنظيماتها ودرجاتها العلمية ، وهذه الجامعة هى جامعة ويسكونسن جرين باى الأمريكية التى أسست عام ١٩٦٥ والتى نظمت كل مناهجها حول فكرة محورية وهى

(العلاقة بين الإنسان وبيئته) لذا ، فهي تستخدم الأنظمة البيئية فى فحص الطبيعة وتقديم علاقات مع البيئات الفيزيائية والاجتماعية والثقافية والبيولوجية والجمالية ، والتركيز على الإنسان فى المجتمع فى حاضره ومستقبله ، ومن ثم فإن كل برامج هذه الجامعة تركز على تطوير مستمر للموضوعات والمشكلات باستخدام تخصصات متداخلة ومخصصة .

وعموما فإن الإطار الداخلى لكل برامجها على مختلف المستويات يستهدف مساعدة البيولوجيين والفيزيائيين مع الكيميائيين ، ويتيح لعلماء السياسة تبادل الآراء والأفكار مع علماء إدارة الأعمال أو مع المعلمين التربويين ويتيح فى النهاية التعاون والتفاهم مع المواطنين فى الخارج ، وهذا ما تستهدفه منهجية التخصصات البيئية .

ومحصلة هذا كله أن منهجية التخصصات البيئية ضرورة لا بديل عنها لنقل خبرات حقيقية إلى ميدان التعليم الجامعى والبحثى والمساهمة فى إصلاحه ، ومن ثم المشاركة الفعالة فى حل مشكلات المجتمع المعقدة والمركبة .

وفى الخاتمة ندعو إلى ضرورة تأسيس معاهد ومؤسسات متخصصة تقوم على دراسات بيئية ملحقه بمؤسسات البحث العلمى ، والجامعات تشارك بفاعلية فى توفير القيادات والكوادر البشرية عالية التأهيل والمدرسة للأبعاد المشتركة بين الظواهر الاجتماعية والطبيعية ، إسهاما فى حل مبدع لمشكلات العلم والإنتاج والمجتمع .

الجزء الخامس

تطبيقات

١:٥

الدراسات العليا العربية :

الواقع وسيناريوهات المستقبل

(في زمن التغيير الشامل لا يمكن لمعهد ما - وبخاصة الجامعة- أن يبقى بدون تغيير) إتيودور م . هسبرج "

١- مدخل :

١-١- إن نهاية ألف عام ، وتوقع أن يتبعه ألف آخر ليس مجرد شف رمزي ، بل يمنحنا الفرصة لأن نتأمل ما مضى، ونرصد ما نفذ، ونحصى ما تبقى، ونفكر في موقعنا ، وبالتالي نستعد لاتخاذ قرارات جديدة بشأن اختيارات شديدة الأهمية في ضوء ضغوط وتحديات وفرص ومخاطر متنوعة . وليس من مؤسسة مجتمعية أقدر من الجامعة ودراساتها العليا علي القيام بمثل هذه المهمة التاريخية ، باعتبارها "حصن العقلانية " في أي مجتمع والقادرة على الاستجابة للتغيرات المختلفة التي ساعدت هي نفسها في إحداثها.

ومن هنا ، فليس هناك كاتب مهموم بالمستقبل أو مهتم بالتنمية (من أي نوع يفوته أن يركز بعض انتباهه علي الجامعة بصفة عامة، والدراسات

العليا بخاصة . لما تحظى به الدراسات العليا من مكانة مرموقة في تفكير رجال الجامعة والمسؤولين عن تخطيط التنمية، باعتبارها مهمة هذا التعليم ، وعقله انواعي ، ولما تقوم من دور فعال في تحقيق أهداف سوق العمل ، وفي دفع النظم الثقافي في المجتمع بصفة مستمرة نحو المستقبل ، الأمر الذي قفز بالدراسات العليا من "الحرم اكادير" إلى "المقصورة السياسية" حيث تُعب دورا فاعلا في تطوير خطط التنمية المجتمعية. وبقدر ما تناله نظم الدراسات العليا وبرامجها ، ولاسيما برامج الدكتوراه من تخطيط ورعاية، تكون سمعة وقوة الجامعات التي تنتمي إليها ، فالفرق بين الجامعات العادية والقيادية ، كما يقرر ثقات الأكاديميين ، يكمن في قوة برامج الدكتوراه في كل منهما.

١-٢- والشاهد أن دراساتنا العليا العربية - في مجملها - لا تتمتع بالتقدير المحمود من جانب التتموين وأكاديميين علي السواء، وحولها جدل خفي واسع الانتشار، ليس كله مريحا . وفي غيبه التفكير النقدي لهذه الدراسات لابد أن لكثير انهواجس والشكوى ، وأن يعتربها الغموض رغم وضوحها.

١-٣- عندما ننظر إلى مؤسساتنا الجامعية الحالية نجد أنها مؤسسات تابعة، ليست معدة الإعداد الكافي للاستشراف والتشوف المستقبلي فهي وليدة "تمودج أساسي Paradigm" ساد قرونا ماضية ، وصورها علي أنها آلية مثلى له لبحث عن الحقيقة، وأحاطها بتشكيلة من الرموز والاستعارات والتشبيهات من نظامي الفروسية (الجيش) والرهينة الكنيسة في العصور الوسطي) وجعل منها مؤسسات محافظة ومقاومة للتغيير. لذا ، فلديها انحياز تلقائي للماضي وتراكماته بحكم وليدة تلك التخصصات لفترة طويلة أعتبر فيها "التغيير" مشكلة، وتفاعل فيها متخذو القرارات الأكاديمية مع كل أزمة من الأزمات بعقلية ساخنة متحاربة،

ونادرا ما يأخذون المستقبل بعيد المدى ومتطلباته في أفعالهم وقراراتهم . كذلك فقد فضل أكاديميون التوقع في إطار التخصصات أو النظم العلمية التي اعتادوها "كنوع من التأمين ، وانقسموا فيما بينهم إلى تخصصات متباعدة متصارعة في الوقت الذي تشهد فيه النظم العلمية، في الوقت الراهن، التوجه نحو البينية العلمية Interdisciplinary ، التي تمثل رؤية أكثر عمقا واتساعا، وتسمح بالتعامل بكفاءة مع التعقيدات التي أصبح من الصعب شرحها من منطلق أدوات مجال أكاديمي واحد، كما هو الحال في معظم الأحوال " وكل هذا جعل الأحداث والتطورات تتحرك بعيدا عن تأثير وسيطرة أكاديميين بما أوقع النموذج الأساسي للدراسات العليا والجامعة في "مأزق تاريخي " . وأصبح من المحتم أن يتراجع هذا النموذج الأساسي ، أمام ضغط الحاجة الملحة لحل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وفي مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وإشكالياته الكونية، ويتواري ليخلي السبيل أمام نموذج أساسي جديد يستطيع أن يتعامل مع هذه المشكلات وتلك الإشكاليات .

ويعلمنا تاريخ العلم والجامعات أنه ليست هناك فكرة أو مؤسسة في مأمن من كل نقد، خاصة تلك المتصلة بالتعليم ، بل كما يقول بيرسون "إن النقد في مجال التعليم يعد من الأمراض المستعصية، ، لذا، فإن دراستنا الحالية تحاول أن تسهم في إعادة فحص الدراسات العليا ، كمؤسسة وكفكرة وفهم واقعها بشكل مستنير، لا يسعى إلى الدحض الذي يحجب الحقيقة، بقدر ما يسعى إلى الفهم والتأويل الذي يبقى مفتوحاً علي القضايا المجتمعية والحضارية .

١/٤/١ تأسيسا علي ما سبق ، فإن هذه الدراسة تستند إلى عدة قناعات ، نوجزها فيما يلي :

١ / ٤ / ١ إن أفضل فهم للدراسات العليا ، وبالتالي للجامعة ، هو الذي ينبع من رؤيتها كمؤسسة متعددة الأغراض ، وكفكرة مرتبطة بالحضارة ، وتناولها كجماعة اجتماعية تتكون من أفراد تضمهم منظوماتهم الفرعية ، ويتعاونون معا بطريقة واعية ليحققوا أغراضا محددة . ونعتقد أن هذا التصور هو الأكثر قدرة علي فهم المشكلات التي تؤثر علي دراساتها العليا العربية . وتصبح مهمة هذه الدراسة في هذا السياق هي تأمل واقع هذه المؤسسة ، والبحث في أفضل طرق تطويره استجابة لمتطلبات القرن القادم .

١ / ٤ / ٢ إن النموذج الحالي لدراساتها العليا العربية منقطع الصلة بتقاليدنا الجامعية العربية والإسلامية ، وهو يعبر عن النموذج الأساسي القديم ، الذي أشرنا إليه من قبل ، الذي هو ، في مجمله ، امتداد للتقاليد الجامعية الأوروبية والأمريكية في القرون الوسطى . لذا فإن هذه فرصتنا ، ربما الأخيرة ، للبحث عن نموذج أساسي مستقبلي عربي .

١ / ٤ / ٣ إن الإدارة الفاعلة لنظم الدراسات العليا العربية في مطلع القرن القادم تقتض اختيار استراتيجيا ، يعني في تحليله النهائي (تيسير فحص ومناقشة وتحليل البيئة المتغيرة بمخاطرها التي تمثل تهديدا محتملا للدراسات العليا ينبغي تجنبه ، وفرصها الممكنة التي ينبغي استثمارها ، كما إن هذه الرؤية وهذا الخيار يمدنا بمنهجية تساعدنا علي إبداع الوسائل والأدوات لطرح المحتملات والممكنات والمفضلات ، ويضعنا أمام الإمكانيات والقوى والمراد الحقيقية لمؤسساتنا الجامعية بشكل ييسر نرص التكيف مع متطلبات البيئة المتغيرة ، والموازنة بين البدائل والخيارات المتاحة .

وعموما ، فإن غياب معرفة مناسبة وكافية للمنجزات المراد تحقيقها في هذا العصر ، البالغ التغير ، يمكن أن يتسبب ش حدوث كوارث غير منظورة للدراسات العليا والبحث العلمي ، فالرؤية الاستراتيجية تحدد غاياتنا من تلك الدراسات ، وتعبي مواردها ، وتجدد الثقة في مستقبلها ، وبدونها تظل جهود تطويرها - إن وجدت - جهودا مبعثرة محكوما عليها بالفشل باستمرار .

٤/٤/١ إننا قد ننظر إلى بعض مؤسساتنا الجامعية للدراسات العليا علي أنها عقبات ، بل حتى تهديدات للتنمية العلمية والتكنولوجية لأمتنا ، فهي تنظر للخلف أكثر مما تنظر للمستقبل ، وتستجيب للضغوط أكثر مما تقود التغير ، لذا ، فيمكن أن ينسحب عليها ما ينسحب علي العديد من المؤسسات التي "يكون دورها فقط هر مقاومة التغير أكثر من محاولة تدعيمه ، وهناك مؤسسات تخطط من أجل التنمية ، ولكنها تتخلى عن خططها تبلى أن يجف الحبر علي الورق . . وأيضا المؤسسات والمنظمات التي تؤيد خطط التنمية ولا تقوم في ذاتها بممارستها .

لذا ، فإذا أردنا أن تصبح هذه المؤسسات قادرة علي مواجهة أزمات الألف الثالثة ، فإن عليها أن تبحث وتطور الكثير من سياساتها وبرامجها بإخلاص وتفان ، قبل أن تصطدم بضغوط وتحديات الألفية الجديدة ، وأن تستخدم ني ذلك مداخل صحيحة ومكتملة ، تقوم علي التساؤلات الخاصة بإلحاحه " والوجود " إلى جانب " الكفاية " و"الفاعلية " و" الجدوى " .

٢ - قسّمات مطلع القرن القادم:

١ / ٢ إن تأمل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل يكشف لنا عن أن العالم - وعالمنا العربي جزء منه - يشهد تحولات أساسية وعميقة تتال كل مكوناته ، والأرجح أنها تقود إلى انبثاق عصر جديد . ومجتمع كوني

جديد، هو مجتمع ما بعد الصناعة Post-Industrial Society الذي هو في تحليله النهائي - تجاوز كافي للثورة العلمية التكنولوجية مع كونه استمرارا لاتجاهات منبثقة من طبيعة الصناعة . ويقوم هذا المجتمع علي افتراض أن المجتمعات متشابهة من حيث المشكلات ، ولكن الاستجابة مختلفة، واعتبار أن الاستجابة تخضع لتنظيم اجتماعي وسياسي وثقافي يختلف من مجتمع إلى آخر .

وتصبح بالتالي طريقة تحديد التغير في التكوين الاجتماعي الواقعي من خلال تحديد التنظيمات والأسس المعرفية، التي تعتبر الخط الرئيسي الذي تتمركز حوله التنظيمات الأخرى التي توضح المشكلات الأساسية للمجتمع . ففي المجتمع الرأسمالي (الصناعي) يكون التنظيم المعرفي هو الرخاء ، وفي مجتمع ما بعد الصناعة يكون هو المعرفة النظرية. لذا فالمشكلة المحورية لمجتمع ما بعد الصناعة هي تنظيم العلم والمعرفة، بما يترتب عليه اعتلاء التعليم والجامعات ومؤسسات البحث والتطوير خاصة، المكانة الأولى الرئيسية بين المؤسسات والتنظيمات المجتمعية الأخرى، حيث تصبح الأفكار والمعلومات هي محور هذا المجتمع ، والجامعات هي المستودع الطبيعي لهذه الأفكار، وتأسيسا على ذلك فإن المورد الرئيسي في هذا المجتمع هو رأس المال البشري ، والمشكلة السياسية محورها سياسات العلم والتعليم ، وأصبح أساس التدرج الاجتماعي المهارة ومدخله التعليم. ولعل قدوم هذا المجتمع قد مهد إلى تصاعد ثورات وتحولات كبرى في المجتمع العالمي لعل في مقدمتها الثورة الصناعية الثالثة (المعلوماتية) والتكتلات الاقتصادية - الاستراتيجية الكبرى ، والتحولات إلى الاقتصاد الكوني Global Economy واشتراكية السوق الحرة Free-Market Socialism ، والثورة الديمقراطية ، ونهضة الفنون والآداب ، وتصاعد دور المرأة في القيادة . . الخ .

وإذا كان هناك أكثر من طريقه أو منهج لتحديد أهمية كل اتجاه من الاتجاهات الكبرى السابقة، فإن أكثر هذه التحولات أهمية من وجهة نظر دراستنا ، هو الثورة الصناعية الثالثة، وثورة التكتلات الاستراتيجية الكبرى، وثورة الديمقراطية .

٢/٢ وغير خفي ما أحدثته هذه الثورة الصناعية -المعلوماتية، من تغييرات جذرية ، ليس فقط في المؤسسات المجتمعية وبأقي القطاعات التقليدية كالزراعة والتعدين والإنشاءات والنقل ، بل إنها أدخلت ثورة في الإنتاج الصناعي ، بإدماجها الحواسب الآلية وأنظمة المعلومات في عمليات الإنتاج . كما امتدت آثارها إلى كل قطاعات النظام الاقتصادي العالمي ، فجعلته في الوقت نفسه مرتبطا ببعضه البعض من خلال شبكات عالمية متكاملة للتجارة وأسواق لرؤوس الأموال المصاحبة لها .

وفي ضوء هذه الثورة فإن الصراع القادم بين دول العالم الأقوى سيكون حول توزيع المعرفة وامتلاكها. كما أن المعلومات لن تصبح فقط مصدر قوة سياسية واقتصادية وتكنولوجية بل سوف تكون عاملا جوهريا من عوامل بناء المجتمع الديمقراطي ، وسوف يصبح التحكم في المعلومات هو مشكلة الغد" في الصراع حول القوة، ويصبح من يسيطر علي المعلومات أو التقنية العالية High-Tech مسيطرا في أي مجالات أخرى . كما أنه قد ترتب علي هذه الثورة المعلوماتية، أن كثافة العلم تتضاعف كل خمس سنوات تقريبا .

وأمام هذا التحدي أصبح من الضروري إرجاء مرحلة التخصص الدقيق إلي مرحلة الدراسات العليا ، والاتجاه لجعل المرحلة الجامعية الأولى مرحلة تركيز علي الأساسيات النظرية والتجريبية . كما بات من المحتم علي

الدراسات العليا العربية مواجهة . السؤال التالي : كيف نستطيع أن نعيد صياغة برامجها وتنظيماتها بما يكفل تمكين طلابها من ملاحقة التقدم المذهل في العلوم ، وبخاصة أن هذا التقدم يغير البرامج الدراسية كل ثلاث إلى خمس سنوات؟

٢ / ٣ أما ثورة التكتلات الاقتصادية - الاشتراكية الكبرى ، فهي ثورة ترتبت على الإدراك العميق بأن العالم في العقود الأولى من الألفية الثالثة لن تتسنى إدارته بوصفه أجزاء متناثرة مشرذمة بل كوحدة واحدة متكاملة (أزمات الطاقة والبيئة والفقر والتصحر والتطرف كأمثلة) ، بل إنه لم يعد بإمكان أي دولة منفردة مهما تكن أن تعتمد على مواردها الذاتية في المشاركة الفاعلة في الثورة الصناعية الثالثة، لاحتياجها إلى استثمارات هائلة في التعليم والبحث العلمي ، وإلى سوقا كبيرة، وإلى قطاع كبير من العلماء والمبدعين. لذا ظهرت ، في منتصف الثمانينات ، في أطراف متعددة من العالم تكتلات اقتصادية - استراتيجية كبرى تعتمد أساسا على القوة الجديدة للمعرفة، التي تتخذ من العلم والتعليم وسيلة أساسية لها . ولعل تكتل الآسيويين ASEAN بين أقطار شرق ، وجنوب آسيا ، التي أصبحت تعرف "بالنمور الصغيرة" التي تقع حول اليابان في منطقة الباسفيك ، وتضم كوريا الجنوبية وتايوان وهونج كونج وسنغافورة وماليزيا وتايلاند وغيرها ، لعل هذا التكتل نموذج للتكتلات التي قامت على أساس العلم والمعرفة، وإن كنا لا نستطيع أن نغفل دور المعرفة، العلمية أو التقنية، في بزوغ باقي التجمعات في العالم إذ كانت المحرك الأول لها كتكتل السوق الأوروبية المشتركة . وتكتل أمريكا الشمالية .

٢/٤ ثورة الديمقراطية، وقد ظهرت بواكيرها في أواخر السبعينات من أجل المطالبة بمزيد من الحريات الأساسية، والمساواة، والمشاركة. وهي تمس شتى بلدان العالم ونظمه السياسية بدون استثناء، فالأزمات الديمقراطية كانت لصيقة بدول المعسكر الغربي، كما هي لصيقة بدول المعسكر الاشتراكي وإن اختلفت في الدرجة. وقد استطاعت هذه الثورة أو الحركات الديمقراطية أن تجد لها مخرجا من التفسخ السياسي والأزمات الهيكلية الاقتصادية والتكنولوجية للمجتمعات الشمولية الدكتاتورية. وقد انتشرت عدوى الحركات الديمقراطية إلى معظم دول العالم، واستطاعت، بدرجة أو بأخرى أن تكون توجهها جذريا نحو تأسيس عهد جديد من الديمقراطية التي تلغي احتكار الحزب الواحد للسلطة وبالتالي تقوم على التعددية الحزبية ودعم الحريات الأساسية والمشاركات الشعبية. وتكشف لنا المراجعة النهائية لموقف الأمة العربية بشأن هذه الثورات وغيرها من تداعيات أن أمتنا العربية، أولا، غير قادرة على الرد على التغير وملاحقته؟ لأنه يحدث بمعدلات تتحدى إمكاناتنا وعقليتنا وأيضا خيالنا. فالملاحظ أن أي بلد عربي لا يمتلك بمفرده "الكتلة الحرجة" من العلم والتكنولوجيا، ولا البشر المؤهلين تأهيلاً عالياً والقادرين على الإبداع، ولا البيئة التي تحترم حقوقهم. وثانياً، إن الأمة العربية، بتشرذمها الحالي إلى معسكرات متصارعة غير قادرة على تحليق حلم التضامن أو الوحدة العربية. والتعليم بعامة، والعالي بخاصة غير قادر على تجاوز هذا التشرذم الأمر الذي يقتضي من هذه الأمة عامة، ودراساتها العليا خاصة مدارس ومراجعة هذه الثورات وتداعياتها والالتفات إلى ما تطرحه علينا من عبر ودروس، وما تفرضه من حتمية والالتفات إلى الطبيعة

البينية Interdisciplinary للدراسات العليا ومشكلاتها المتشابكة والمتقاطعة ، وأن يتجنب القائمون علي إدارتها من الانزلاق في تبعات غير محمودة، قد تقود إلى نتائج مستقبلية خطيرة نتيجة الفشل في التعامل مع القضايا الراهنة .

٣ - الخطايا العشر للدراسات العليا العربية : دواعي التغيير

مقدمة :

مع تنامي المتغيرات والتحديات المستقبلية العالمية والإقليمية والمجتمعية من ناحية، وإصابة المجتمع العربي بتصلب الشرايين من ناحية أخرى ، يصبح من الحيوي مراجعة قناعاتنا بأن الدراسات العليا العربية بمجرياتها الراهنة كقيلة بما نعلقه عليها من آمال وطموحات . والمراجعة والتقويم -حتي للمسنمات - أمر واجب تحتمه حركة المتغيرات وتنوعها علي البعد الزمني لحياة المجتمع والجماعة .

والتحليل العميق للدراسات العليا العربية والتحليل العميق للدراسات العليا العربية يكشف أنها تمر بأزمة عميقة تتناسب مع أزمة مجتمعها ، فالمنطقي أنه إذا كان المجتمع معوقاً فلا بد أن تكون جامعاته ودراساته العليا معوقة، والمدقق يجد أن أزمة الدراسات العليا في جامعاتنا العربية إنما تأتي من أنها جزء أساسي من منظومة جامعية "معتلة" فينسحب عليها كل ما ينسحب علي باقي أجزاء المنظومة. فالدراسات العليا العربية تعاني عموماً من قصر في مبناها وفحواها، فسياساتها وبنيتها وبرامجها ومخرجاتها لا تحقق الأهداف المرجوة منها، كما لا تتكافأ مع الطموحات التنموية المتزايدة لمجتمعاتها النامية، وذلك نتيجة لعدم إحكام كفاية هذه الدراسات داخليا وخارجيا . وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للحاضر، فإن الكارثة تشدد تلك

الدراسات في المستقبل القريب ، ما لم تعاود النظر في كل سياساتها وبرامجها وتنظيماتها . ومع الإيمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات أزمة الدراسات العليا العربية، إلا أننا نعتقد من وجهة نظر مستقبلية مجتمعية، أن أهم مفردات هذه الأزمة هي ما يلي :

٣ / ١ تدني نسبة الدراسات العليا في جامعاتنا العربية:

٣/٣/١ يقتصر التدريب والإعداد في الدراسات العليا العربية، وفي كثير من دول العالم علي الجامعات لذا، فإن حديثنا هنا عن الدراسات العليا إنما يقتصر علي تلك الموجودة بالجامعات العربية، مع التوضيح بأعداد ليست كبيرة توجد في عدد من المؤسسات وأكاديميات غير الجامعية، أغلبها في مصر.

واللافت للنظر أنه علي الرغم من الزيادة المطردة في أعداد طلاب المرحلة الجامعية الأولى أن نسبة طلاب الدراسات العليا العربية إلى مجموع طلاب التعليم العالي مازالت نسبة متواضعة للغاية، ففي الوقت الذي نجد فيه هذه النسبة تصل إلى ٤ - ٦٠% أو أكثر في جامعات العالم المتميزة فإن هذه النسبة كما يوضح الجدول رقم (١) تعادل ٥ % فقط في عام ٨٤/٨٥ بإجمالي ٧٨٣٢٦ طالبا وطالبة (داخل وخارج الأقطار العربية) بعدما كانت ٥١٨٦٥ طالبة وطالبا بنسبة ٤,٨ بالمائة في عام ٧٩/١٩٨٠ أي بزيادة قدرها طالب وطالبة .

جدول رقم (٤)

تطور طلاب الدراسات العليا والمرحلة الجامعية الأولى في الجامعات العربية

خلال السنوات ١٩٨٥/٨٤-٨٠/٧٩

معدل النمو السنوي المتوسط	حجم الزيادة	١٩٨٥/٨٤	٨٠/٧٩	
٧,٧	٤٧٩٦٥٦	١٥٤٨٦٢١	١٠٦٨٩٦٥	إجمالي طلاب الجامعات
٧,٦	٤٥٣٢٠٠	١٤٧٠٣٠٠	١٠١٧١٠٠	طلاب المرحلة الجامعية الأولى
	٢٦٤٥٦	٧٨٣٢١	٥١٨٦٥	طلاب الدراسات العليا
٨,٦		٥,١	٤,٩	نسبة طلاب الدراسة العليا إلى إجمالي الجامعة

أشتقت بيانات هذا الجدول من الجداول الموجودة بالمصدر الثاني ، ثم حسب لها النسب المئوية ومعدلات النمو السنوية المتوسطة وعرضت على النحو الموضح

ويتضح أيضا أن معدلات النمو السنوية لطلاب الدراسات العليا تفوق مثيلاتها لدى طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الجامعية الأولى خلال الفترة نفسها (٨,٦ % مقابل ٧,٦ %) علي أن هذه الزيادة ضئيلة بما لا يتناسب مع حجم الاحتياجات المجتمعية والتنمية العالمية.

ومن الجدير بالذكر أن حوالي نصف طلاب الدراسات العليا العربية في الجامعات يوجدون في الجامعات المصرية، حيث بلغت نسبة هؤلاء الطلاب (الماجستير والدكتوراه فقط) عام ٨٤/١٩٨٥ ، ٤٧% من مجموع طلاب الدراسات العليا العربية . وإن كانت الحقيقة أن هذه النسبة ترتفع عن ذلك بكثير نظرا لوجود دراسات عليا جامعية بجامعة الأزهر إلى جانب أن

الدراسات العليا بأكاديميات والمعاهد والكليات المختلفة السابق الإشارة إليها لم تدخل في الحسبان . هذا بالإضافة إلى أن كل طلاب الدبلومات لم يدخلوا في الحسابات ، علي اعتبار أن الدبلومات ليست درجات علمية عليا وهذا صحيح نسبيا فهناك أكثر من ١٥ % من الدبلومات المقدمة في الدراسات العليا المصرية تعادل درجة الماجستير أو تحل محلها وتؤهل بدرجة الدكتوراه بشرط حصول الطالب علي تقدير جيد علي الأقل ، ومن أمثلة هذه الدبلومات ما يقدم في كليات الحقوق والألسن .

٣ / ٢ / ١ وتوضح لنا إحصائيات "اليونسكو" أن الدراسات العليا في نمو مستمر بالقياس إلى باقي مستويات التعليم العالي علي الرغم من تدني هذا النمو. والجدول رقم (٥) يوضح نسب توزيع طلاب التعليم العالي وفقا لمستويات التصنيف المعياري الدولي (ISCED) للتعليم ، التي تنقسم إلي ثلاثة مستويات تلي المرحلة الثانوية هي : المستوى (٥) وهو المستوى الأدنى ، ويمثل برامج جامعية مدتها سنتان دراسيتان كما في الكليات والمعاهد المتوسطة أو الفنية . والمستوى (٦) ، وهو المستوى الجامعي الكامل ، الذي يمثل المرحلة الجامعية الأولى ذات السنوات الأربع أو الخمس أو الست (في حالة الطب) . والمستوى (٧) وهو مستوى الدراسات العليا ، التي تنتهي بمنح درجات علمية عليا دبلومات أو ماجستير أو دكتوراه.

ومن قراءة الجدول رقم (٥) نتبين ارتفاع أعداد ونسب المقيدين بالدراسات العليا العربية في خمس دول عربية عن نسبة ٥ % التي كانت عام ١٩٨٥/٨٤ (مصر ، تونس ، المغرب ، الأردن ، الجزائر) في حين تتخفف النسبة عن ٥ % في باقي الدول العربية الأخرى . كما نلاحظ أن نسبة الإناث

المسجلة في الدراسات العليا العربية لا تقل عن الربع تقريبا (عدا دولتين هما الأردن بي المغرب) وتصل إلى أقصاها ٧ ر. ٧% في حالة البحرين .

١/ ٣ وقد ترتب علي ضالة نسبة الدراسات العليا بالجامعات العربية أن تزايد العجز في الحاصلين علي درجة الدكتوراه من أعضاء هيئات التدريس الجامعية، ومن الكوادر العاملة بمراكز البحوث والتطوير العربية . وفي الوقت نفسه ارتفع نصيب كل عضو هيئة تدريس من طلاب الجامعة إلي حدود قصوي تفوق مثيلاتها في جامعات العالم المتقدم والنامي علي السواء. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك :

الجدول رقم (٦)

أعداد ونسب طلاب جامعة "الموجودين داخل الأقطار العربية" إلى هيئات
(مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا) لعامي ٧٩/٨٠ - ٨٤/٨٥

الطلاب السنوات	الطلاب المقيدين			نسبة (ج) (أ) تقريبا	هيئة التدريس* (ج)
	الإجمالي	المرحلة الجامعية الأولى (أ)	الدراسات العليا (ب)		
١٩٨٠/٧٩	٩٨٣٢٣٠	٩٤٣٠٠	٤٠٢٣٠	٤٨:١	١٩٥٥١
١٩٨٥/٨٤	١٤٠٨١٥٩	٣٤٧٩٠٠	٢٨١٥٥	٥٠:١	٢٨١٥٥
معدل النمو السنوي المتوسط	٧,٤	٧,٤	٨,٤		٦,٤

* الحاصلين علي الدكتوراه فقط

ويدلنا الجدول السابق على إن هناك نقصا متزايدا في أعضاء هيئات التدريس بين عامي ٧٩، ٨٤ وذلك بالقياس إلى الطلاب ، وهذا راجع في أحد عوامله الأساسية إلي ضعف قدرة نظام الدراسات العليا العربية علي التخرج

كما سنوضح فيما بعد، وكذلك إلى ارتفاع معدلات الوفاة التي عادة ما تقدر بنسبة ٢-٣% من إجمالي أعضاء هيئات التدريس.

وقد أوضحت دراسة صبحي القاسم أن الجامعات العربية بحاجة ٣٢ ألف من حملة الدكتوراه خلال السنوات الخمس (١٩٨٥-١٩٩١) لتكون صورة النسبة بين الطلاب وأعضاء هيئات التدريس في الحدود المقبولة. والبيانات المتوافرة لدينا لن تسمح لنا بالتحقق من هذا، فهناك صعوبات شتى في سبيل الحصول علي بيانات من هذا النوع، ويبدو أنها ربما ستكون متاحة عن هذه السنوات مع مطلع القرن القادم ! .

وعموما ، فإن المسألة ليست مجرد أرقام ونسب ، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالدراسات العليا وبأعضاء هيئات التدريس علي وجه التحديد . فهي أي الدراسات العليا ، تحتاج أكثر من غيرها إلى أساتذة حقيقيين ، أي أساتذة قادرين علي شرح المفاهيم المعقدة، ممن يستطيعون النفاذ إلى قلب الموضوعات بسهولة، وفي الوقت نفسه هم الأشخاص القادرون علي الارتفاع فوق مستوى رد الفعل الفوري إلي مستوى أكثر عقلانية، وأرفع درجة بحيث تخدم طرق الأهداف التربوية للدراسات العليا . هذا بالإضافة إلى قدراتهم ومهاراتهم المتميزة والبدعة في مجالات تخصصهم العلمية .

٣ / ٢ اختلال توزيع طلاب الدراسات العليا :

ويتجسد هذا الاختلال في المظاهر التالية :

١ / ٣ / ٢ التوزيع حسب التخصصات : حيث تختلف صورة توزيع طلاب

الدراسات العليا وفق التخصصات التي يدرسونها عن مثيلاتها في المرحلة الجامعية الأولى ، ويوضح الجدول رقم (٧) ذلك حيث نجد أنه فيما يتصل بطلاب العلوم الطبيعية والبيولوجية (العلوم الطبيعية

والأساسية والهندسية والزراعية) ترتفع نسبتهم إلى إجمالي من يلتحقون منهم بالدراسات العليا عن نسبتهم إلى إجمالي المقيدون بمرحلة البكالوريوس ، وتأتي العلوم الطبيعية في مقدمة ذلك ، وهو أمر راجع إلى طبيعة المهنة وأهمية ملاحقة التطورات المذهلة فيها . في حين تتخفف باستمرار (بين عامي ١٩٨٠ ، ١٩٨٥) نسبة من يلتحق من طلاب الإنسانيات والاجتماعيات والإدارة والاقتصاد في الدراسات العليا .

وهذا الأمر ينسجم مع الأهمية التي يعطيها عالم اليوم والغد للعلم الطبيعي والتكنولوجيا إلا أنه يمثل خطورة علي مسيرة هذا التقدم ، إذ إن الإنسانيات والاجتماعيات هي التعبير الحقيقي عن القيم الاجتماعية والإنسانية أثواب أخذها في الاعتبار في مسيرة أي تقدم ، وبالتالي فإنها العامل الحاسم في ربط التغير التكنولوجي وتوجيهه فكريا لخدمة قضايا تحرير الإنسان .

جدول رقم (٧)

نسبة طلاب مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا إلى المجموع العام
وفقا للتخصصات المختلفة لعامي ١٩٨٠-١٩٨٥

التخصص	توزيع الطلاب إلى المجموع العام في عام ١٩٨٠ (بالنسبة المئوية)		توزيع الطلاب إلى المجموع العام في عام ١٩٨٥ (بالنسبة المئوية)	
	بكالوريوس	دراسات عليا	بكالوريوس	دراسات عليا
علوم أساسية	٩	١٥	٩	١٤
علوم طبية	١١	١٩	٩	٢٣
علوم هندسية	١٤	١٢	١٢	١٢
علوم زراعية	٧	١٠	٦	١٠
إدارة واقتصاد	١٨	٩	١٧	٧
إنسانيات واجتماعيات	٤١	٣٦	٤٧	٣٤
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

٢/٢/٣ التوزيع حسب الدرجات العلمية العليا: علي الرغم من عدم وجود بيانات مفصلة عن توزيع طلاب الدراسات العليا العربية علي الدرجات العلمية العليا ، إلا أن البيانات المتاحة عن حالة مصر وتضم أكثر من نصف طلاب الدراسات العليا ، توضح بجلاء أن هناك اختلالا واضحا في توزيع هؤلاء الطلاب علي الدرجات العلمية العليا . فمن اللافت للانتباه أنه من بين (٨٦٧٨٢) طالبا وطالبة مقيدون بالدراسات العليا الجامعية المصرية عام ١٩٩٢ / ٩١ بلغ عدد طلاب الماجستير والدكتوراه ٤٦١٢٦ طالب وطالبة بنسبة ٣٥,٢ % ، وإذا افترضنا أن ١٥ % من الدبلومات تعادل درجة إلى ماجستير أو تحل محلها كما أشرنا من قبل ، فإن النسبة ترتفع إلي حوالي ٦٨ % ، أي أن ٣٢ % من الدراسات العليا تضم درجات علمية تمهيدية أغلبها منته ، وقيمتها عملية وليست نظرية .

ومن ناحية أخرى نجد أن ٦١,٥ % من إجمالي خريجي الدراسات العليا الجامعية المصرية (١٠٦٣٢ طالب وطالبة) في عام ٩٠ / ٩١ هم من خريجي الدبلومات في حين وصل عدد طلاب الدكتوراه إلى ٢١٨٥ طالبا وطالبة بنسبة ١٢,٦ % وطلاب الماجستير ٤٤٧١ طالبا وطالبة بنسبة ٢٥,٩ % .

٣/٢/٣ : التوزيع حسب النوع ، هناك اختلال واضح حيث تنخفض نسب الإناث عن الذكور بدرجة ملحوظة فيما عدا البحرين ، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

٣ / ٣ ارتفاع نسب الهدر

قد ينظر إلى أي فقد، كمي أو كيفي أو نوعي ، في طلاب الدراسات العليا علي أنه دليل علي المستوى الأكاديمي المرتفع لهذه الدراسات ، إلا أنه - في الدلالة العميقة- يشكل خطورة كبيرة ليس فقط علي هذه الدراسات أو التعليم الجامعي فحسب ، وإنما علي مستقبل الأمة العربية الثقافي ، وعلي "صحتها العلمية" أيضا ، بالإضافة إلى كونه خسارة تربوية واقتصادية ينبغي التصدي لها ، والكشف عن العوامل التي تسببها لتجنبها قدر المستطاع .

ومن أهم مظاهر الهدر في الدراسات العليا العربية ما يلي :

١ / ٣ / ٣ انخفاض الإنتاجية من الخريجين تتعدد منهجيات قياس إنتاجية الدراسات العليا من الخريجين . فهناك طريقة الفوج الحقيقي وهي أكثر الطرق دقة حيث يتم بمقتضاها تتبع فوج كامل من الطلاب لكل درجة علمية عليا ، ماجستير أو دكتوراه، حتي يتم تخرج كل أفراد الفوج في المدة المقررة أو المفترضة، علي هذا الأساس يتم تقدير الهدر والإنتاجية، وان تكن العوامل المؤثرة في هذا الهدر أو تلك الإنتاجية تظل هي العامل الحاسم في التفسير . ولاستحالة توافر بيانات تفصيلية عن كل المقيدين والخريجين في كل التخصصات في نظم الدراسات العليا العربية المختلفة فإننا نلجأ عادة إلى طرق ظاهرية تأخذ في اعتبارها هذا الجانب . كأن يتم قسمة أعداد المسجلين في كل درجة علي عدد السنوات المفترض تخرجهم خلالها ، ومن ثم حساب أعداد المتخرجين وإنتاجية كل درجة علمية عليا علي انفراد . فكلما زاد حجم المتخرجين بالقياس إلى حجم المسجلين زادت إنتاجية الدراسات العليا والعكس صحيح . وقد طبق هذه الطريقة "صبحي القاسم" في دراسته عن التعليم العالي " ، حيث افترض أن عدد سنوات، التخرج لدرجة

الماجستير هي ثلاث سنوات ، وقام بقسمة أعداد الطلبة السجلين لهذه الدرجة ، داخل وخارج كل بلد عربي ، في العام ١٩٨٥/٨٤ لحساب عدد الطلبة المتوقع تخرجهم العام ١٩٨٦/٨٥ . وبالطريقة نفسها تم حساب عدد الطلاب المتوقع تخرجهم في مستوى درجة الدكتوراه بقسمة المسجلين علي الرقم (٥) أي خمس سنوات للتخرج . ورغم المثالب الكثيرة لهذه الطريقة، فقد استطاعت أن تقدم لنا بعض النتائج المهمة عن واقع إنتاجية الدراسات العليا العربية . حيث توصلت إلى أن مجموع الخريجين المتوقع تخرجهم في عام ١٩٨٦ بمستوى الماجستير يبلغ ١٧,٧ ألف خريج ، ني في أن أعداد الخريجين بمستوى الدكتوراه يبلغ ٤,٣ ألف تقريبا في العام نفسه . وقد كشفت هذه النتائج عن حاجة الدراسات العليا العربية، علي مستوى الدكتوراه خاصة، إلى التوسع ، إذ أن أعداد المسجلين سيظل علي معدله الضعيف ، هذا ما لم يزد عدد المسجلين في هذه الحالة الأخيرة، فإن عدد الخريجين بمعدل واحد لكل خمسة من الطلبة الجدد المنتحقين ببرنامج الدكتوراه . علي أننا نزرع أن هناك طريقة مفيدة أخرى لحساب الهدر في إنتاجية الدراسات العليا. ولنعطى مثالا علي ذلك من الدراسات العليا المصرية التي تشكل أكثر من نصف الدراسات العليا العربية، كما أوضحنا سلفا، وبالتالي يمكن أن تكون النتائج مؤشر واضحا وقويا عن الدراسات العليا العربية .

فإذا اعتبرنا أن عدد سنوات التخرج لدرجة الماجستير هي ثلاث سنوات وعدد سنوات التخرج لدرجة الدكتوراه خمس سنوات ، فإن الجدول التالي رقم (٧) يوضح متوسطات نسب المتخرجين إلى المقيد (الإنتاجية) في كل من الماجستير والدكتوراه .

جدول رقم (٧)

متوسط إنتاجية الدراسات العليا المصرية (الماجستير ودكتوراه)

للسنوات ١٩٩١/٩٠ - ١٩٨٢/٨١

درجة الماجستير					درجة الدكتوراه				
(أ) المقيدون		(ب) الخريجون		النسبة المئوية (ب)	(أ) المقيدون		(ب) الخريجون		النسبة المئوية (ب)
السنوات	العدد	السنوات	العدد	% (أ)	السنوات	العدد	السنوات	العدد	% (أ)
٨٢/٨١	٢٦٣٣١	٨٢/٨١	٤١١٧	١٥,٦ %	٨٢/٨١	٧٣٢٥	٨٢/٨١	١٦٨٦	٢٣ %
٨٣/٨٢	٢٤٩١١	٨٣/٨٢	٤٤٠٣	١٧,٧ %	٨٣/٨٢	٨٩٧٣	٨٣/٨٢	١٨٦٦	٢٠,٨ %
٨٤/٨٣	٢٥٣٥٤	٨٤/٨٣	٤٦٦١	١٨,٤ %	٨٤/٨٣	٨٣٨٦	٨٤/٨٣	٢١٠٨	٢٥,١ %
٨٥/٨٤	٣١٤٣١	٨٥/٨٤	٤٩١٠	١٥,٦ %	٨٥/٨٤	٨٨٦٤	٨٥/٨٤	٢٠٥٤	٢٣,٢ %
٨٦/٨٥	٢٨٥٧٦	٨٦/٨٥	٥١٥٨	١٨,١ %	٨٦/٨٥	٨٤٨١	٨٦/٨٥	٢١٨٥	٢٥,٨ %
٨٧/٨٦	٣٠٣٦٣	٨٧/٨٦	٥٨٥٩	١٩,٣ %					
٨٨/٨٧	٣٠٢٣٧	٨٨/٨٧	٤٤٧١	١٤,٨ %					
المجموع ومتوسط النسب	١٩٧٢٠ ٣	-	٣٣٥٧ ٩	١٧,٠ %	المجموع ومتوسط النسب	٤٢٠٢ ٩	-	٩٨٩٩	٢٣,٦ %

أشتقت بيانات هذا الجدول من جداول بالمصدر التالي ، ثم حسبت لها النسب المئوية وعرفت علي النحو الموضح : المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي ، بيانات بأعداد الطلاب المقيدون وللحاصلين علي درجات جامعية عليا في السنوات ١٩٨٢/٨١ - ١٩٩١/٩٠ .

وتدُلنا قراءة الجدول رقم (٧) علي ما يلي :

١ - أن هناك تنديا واضحا في إنتاجية الدراسات العليا ، حيث إن قدرتها علي تخريج طلاب الماجستير والدكتوراه ضعيفة للغاية ، فبينما لا يتجاوز نسبة الإنتاجية ٢٣,٦ % من مجموع المقيدون " لا تزيد نسبة التخرج عن ١٧ % من مجموع المقيدون بدرجة الماجستير. أي أنه مقابل كل أربعة طلاب مقيدون بدرجة الدكتوراه يتخرج بعد خمس سنوات من الالتحاق طالب واحد فقط ، في حين يتخرج بعد ثلاث سنوات طالب واحد فقط من بين ستة طلاب مقيدون بدرجة الماجستير. ما أعظمه من هدر بشري واقتصادي في دولة فقيرة !!

وإذا افترضنا أن حالة الدراسات العليا (من حيث التسجيل والتخرج) في الدول العربية الأخرى مشابهة لمثيلاتها في مصر أو أفضل قليلا لتبين لنا حجم المأزق الذي لواجهه الدراسات العليا العربية. علي أن ثمة ملاحظة هامة، وهي أنه ينبغي فهم هذه النتائج علي أنها مؤشر للهدر الظاهري ، أي أنه يدخل الطلاب المسجلين للدرجات العلمية العليا والذين لم يشغلوا وقت أساتذتهم في باب الفقد أو الهدر، كما أنه لا يفرق بين الطالب الذي يفشل علميا في مواصلة دراساته العليا ، كما أن المتوسط الناتج غير دقيق ، وقد يكون أقل في الواقع من المستوى الحقيقي له) حيث أن سنة الأساس ١٩٨٢/٨١ يكون فيها طلاب مقيدون من أعوام سابقة ولا يمثلون هذه السنة وحدها . علي أن هذا كله لا يمنعنا من تبين حقيقة انخفاض إنتاجية الدراسات العليا العربية .

٢ - أن النمو السنوي المتوسط لعدد الخريجين في درجة الدكتوراه يفوق نظرائهم في درجة الماجستير (٦,٧% مقابل ١,٤%) أي أن الفترة التي سوف يتضاعف فيها حجم الخريجين من طلاب الدكتوراه تبلغ حوالي

عشر سنوات في حين أنها تصل إلى خمسين سنة تقريبا بالنسبة للطلاب المتخرجين من درجة الماجستير بافتراض استمرار معدلات التسجيل والتخرج كما هي، وهي نتائج محتاج لتأمل عميق وعموماً ، فإن متوسط الذين يحصلون علي درجة الدكتوراه في الجامعات المصرية حوالي ألفي طالب سنويا (١٩٨٠ ، بالتحديد) في حين أن هذا المتوسط يبلغ ٤٧٩٧ طالب بالنسبة للماجستير .

وإذا علمنا أن الدراسات العليا المصرية نصف الدراسات العليا العربية أو تكاد، فإن متوسط التخرج لطلاب الدكتوراه في الدراسات العليا العربية، جميعا (بافتراض أنها مشابهة للدراسات العليا المصرية) تصل إلى حوالي أربعة آلاف متخرج وهي نتيجة تتشابه مع ما جاءت به دراسة صبحي القاسم ، في حين أنه بالنسبة لمتوسط المتخرجين سنويا من طلاب الماجستير لا تزيد عن عشرة آلاف طالب تقريبا. وهو عدد يقل كثيرا عما جاء في الدراسة .

٢/ ٣/٣ ارتفاع متوسط مدة بقاء الطالب في الدرجات العلمية العليا : ويمثل هذا الارتفاع هدرا كبيرا، فالطالب تمتد به سنوات الدراسة مستخدما الأجهزة والأدوات العلمية، شاغلا مكانا ، كان من الممكن أن يشغله طالب جديد، أخذا نصيبا من أوقات المشرفين لمدة أطول .

ولا تتوافر في أدبيات التعليم العالي العربي أية دراسات حول هذه النقطة الدقيقة، فيما عدا الدراسة التي سبق أن قمنا بها علي مستوى الدراسات العليا بجامعة عين شمس ، وفيها أمكن حساب هذا المتوسط بطريقتين إحداهما أفقية أي علي مستوي الأقسام داخل كل كلية) ، والأخرى رأسية علي مستوى الكليات. وفي الحالتين تبين أن نسبة الذين امضوا عامين فأقل في درجة الماجستير، الدراسات العليا العربية وهو الحد الأدنى للحصول علي درجة

الماجستير، بلغ ٤٦.٣% من إجمالي المسجلين ، في حين إن حوالي خمس المسجلين لدرجة الماجستير، وربع المسجلين لدرجة الدكتوراه أمضوا أربع سنوات فأكثر في درجاتهم العلمية، وهي نتائج لا تبعد كثيرا عما جاءت به النتائج السابقة، وتكشف مرة أخرى عن ارتفاع حجم الهدر في إنتاجية الدراسات العليا .

٤/٣ تشجيع التأهيل الخارجي لطلابها : تعمل الدراسات العليا العربية كعامل طرد قوي لأبنائها، حيث إن قدرتها علي استبقاء طلابها ضعيفة للغاية. وتدلنا إحصاءات عام ١٩٨٢ أن ٨٥% من طلاب الدكتوراه العرب يدرسون خارج بلدانهم (بإستثناء طلاب مصر) وتبلغ نسبتهم ٢٣ بالمائة من إجمالي طلاب الدراسات العليا العربية. لذا ، فإن سياسة البعثات أو التأهيل الخارجي هي السياسة الشائعة في الدراسات العليا العربية .

وبالرغم من الجوانب المضيئة لسياسة البعثات " من حيث إنها قد تفيد في تيسير فرص الاحتكاك العلمي بالخبرات العالمية، والاستفادة من المنجزات العلمية، لاسيما في التخصصات الدقيقة والنادرة ، وفي توطيد الصلات والروابط بين المؤسسات العلمية المحلية ومثيلاتها بالخارج ، إلا أنه من الضروري والالتفات إلى الجوانب المظلمة لهذه السياسة إذا تمت دون تخطيط وترشيد . فمن أهم الجوانب التي يجب الالتفات إليها ما يلي :

(أ) الارتفاع الضخم ش تكلفة المبعوث ، بالقياس لزميله طالب الدراسات العليا بالداخل ؛ فقد أوضحت دراسة "لصالحه سنقر" أن تكلفة الدراسات العليا في السودان لعام ١٩٧٦ / ٧٥ تبلغ قدر ٨٨٨ ٠ جنيها بينما ارتفعت تكلفة الطالب الواحد في الخارج إلى خمسة عشر ألف جنيه سوداني ، أي بزيادة ١٧ مرة عن تكلفة الطالب بالداخل ، بالإضافة إلي هذا الخفض في

التكلفة توفر الدولة الموفدة تكلفة الفرص المضحى بها أثناء إقامة المبعوث طويلة الأجل في الخارج، إن المبعوث الربى الموفد إلى فرنسا للحصول علي متطلبات درجة دكتوراه الدولة في الآداب ، يقض فترة زمنية تتراوح في المتوسط بين ٨ و ١٢ سنة لا يعمل فيها شيئاً غير الدراسة والتحصيل العلمي ، بينما زميله في وطنه يدرس ويعمل . وهذا العمل المزامل للدراسة له عائد اقتصادي نافع للفرد والوطن.

وفي دراسة مصرية حديثة قدرت تكلفة التأهيل الخارجي لطالب الدكتوراه عام ١٩٨٨ حسب الأقطار الموفد إليها وحسب التخصصات ، فوجد أن أعلاها في حالة بعثة الدراسات العلمية بالولايات المتحدة حوالي (٢١٣١٩) جنيها ، أي حوالي ربع مليون جنيه مصري ، وأقلها في حالة بعثة الدراسات الإنسانية في فرنسا (١١٠٧٠٤) جنيها .

(ب) عدم عودة المبعوثين ، نتيجة لطول مدة البعثة ، وتأقلمهم مع الحياة الغربية الحديثة وتعرضهم لألوان مختلفة من الإغراءات ، مما يشكل هدرا علميا وتربويا واقتصاديا . وإذا علمنا أن حوالي ٢٥% علي الأقل من مجموع المبعوثين العرب للخارج قد أحجموا عن العودة لتبين لنا ضخامة الهدر المالي والعلمي الناتج عن ذلك .

(ج) غياب خطة للاستفادة الحقيقية من المبعوثين العائدين ، فكل ما هو موجود لا يتجاوز برامج محدودة الفاعلية غير قادرة علي توظيف المبعوثين العائدين ، إلي جانب عدم قدرة هؤلاء العائدين علي التكيف وظروف مجتمعهم ، إلي جانب اتسام المبعوث العائد بالقصور الذاتى الذي لا يمكنه من العمل الجماعى والبحثى الفعال إلا في ضوء مواصفات وإمكانات معينة تتفق وإعدادة في الخارج ، كما أن البحوث التي يجربها هذا المبعوث لا ترتبط بمشكلات وقضايا مجتمعه بقدر ما ترتبط بصيحات

العلم الحديث وموضاته في العالم المتقدم . وهنا تصبح البعثة عملا شخصيا وتحقيقا لطموحات المبعوث علي المستوي العلمي أو الطبقي فقط ، وتضيع علي الوطن النفقات التي أنفقها عليه . وبدهي أن هذا ليس من قبيل التعميم علي كل المبعوثين العائدين .

(د) تقليص مقدرة الجامعات المحلية علي الانطلاق ، حيث إنها تضطر دائما، ولاستمرار للاعتماد علي هذه البعثات الخارجية في تنمية أعضاء هيئات تدريسها وباحثيها . كل ما سبق يوضح أهمية الاهتمام بالدراسات العليا المحلية، ويوجب جعل التأهيل الداخلي محرر اهتمام مستمر من جانب رجال الجامعة والسياسيين.

٣/ ٥ ضعف فعالية نلام الإشراف علي طلاب الدراسات العليا : كشف عدد من الدراسات الأجنبية والعربية علي السواء عن نماذج كثيرة من الشكاوي السرية أو العلنية، التي يبديها طلاب الدراسات العليا ومشرفوهم من مساوئ النظام الحالي للإشراف علي الرسائل الجامعية

ففي دراسة ميدانية شهيرة د "بيرلسون Berelson" عن الدراسات العليا الأمريكية تبين أن . حوالي ثلث عينة الطلاب الذين تقابل معهم يعتقدون أن الأساتذة المشرفين علي رسائلهم لا يعطونهم الرعاية والتوجيه والعناية الكاملة لمواصلة البحث ، وأن ذلك يؤدي إلي إطالة مدة البحث ، كما شكوا بعضهم من أن بعض المشرفين يستغلون دارسى الدكتوراه ويحتفظون بهم مدة طويلة كمساعدين لهم في أبحاثهم :

وقد كشفت دراسة ميدانية قمنا بها في السبعينات عن عدم وفاء كثير من المشرفين بالدور المتوقع منهم في عملية الإشراف فهناك تشكيلة من العوامل تسود مجتمع المشرفين منها عدم متابعة بعضهم لطلابهم، وتبدلهم

بشكل مستمر نتيجة السفر للخارج أو لإعارات ، وعدم إلمام بعضهم بموضوع البحث ، وعدم تفرغ كثير منهم ، وانخفاض المستوى العلمي لبعض المشرفين ، وتحيز بعض المشرفين وعدم جدية البعض الآخر، وتعصب بعض المشرفين لأرائهم ، وعدم المتابعة المستمرة لبعضهم للجديد في مجالات تخصصهم أو في نقطة بحث الطالب السجل معهم .

وبدهي أن وجود مثل هذه الشكاوي من نظام الدراسات العليا يقود إلى عزوف عديدين عنه ، كما يؤثر علي جودة وكفاية هذا النظام ويؤثر علي إنتاجيته حيث يؤخر تخريج الطلاب وبالتالي يقلل من حجم الهدر في هذه الدراسات.

٦/٣ ضعف الإنتاجية البحثية: كما كانت هناك علاقة وطيدة بين نظام الدراسات العليا والبحث العلمي؟ حيث إن طلاب وأساتذة الدراسات العليا خاصة في العلوم الطبيعية، يقومون بنشر أبحاثهم ، ضمن الدوريات العلمية المختلفة . لذا ، فإن انخفاض إنتاجية الدراسات العليا من خريجي الدرجات العلمية العليا، خاصة الدكتوراه، يسهم في خفض معدلات النشر العلمي للباحثين (الذين هم غالبا طلاب دراسات عليا) والعلماء (الذين هم غالبا أساتذة جامعات أو مشرفين علي الرسائل العلمية من العاملين في مراكز البحث العلمي خارج الجامعات) . وقد أثبتت إحدى الدراسات أن مجمل ما نشر من بحوث علمية في المجالات العلمية (العلوم الأساسية ، والعلوم الطبية، والعلوم الهندسية ، والعلوم الزراعية ، والاقتصاد والإدارة) قد بلغ ٧٢٠ بحثا وذلك للفترة ١٩٨١-١٩٨٥ ، (مع ملاحظة أن البحوث في الاجتماعيات والإنسانيات لم تدخل في الحصر) . وقد تصدرت مصر باقي البلدان العربية. حيث بلغ نصيبها ٧١ % إلى مجموع البحوث المنشورة بينما كان نصيب

مصر من أساء ٥٧ % . وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن المعدل العام لعدد البحوث المنشورة سنويا لكل عام في جميع التخصصات المذكورة في البلدان العربية موضوع الدراسة وهي عشرة دول (٤٤) وذلك بقسمة عدد البحوث علي عدد العلماء العاملين في الجامعات ، و ٣٧ و عند قسمة البحوث المنشورة علي عدد العاملين في كل من الجامعات ومراكز البحث العلمي خارج الجامعات . وهذا يعني أن كل عالم ينشر بحثا واحدا في المعدل العام كل عامين ونصف من حياته العلمية في كل تخصص (٢٠) . على أن الدراسة الأحدث التي أجراها علي أساتذة الجامعات الخليجية في شتى مجالات المعرفة. (الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية والإنسانية) وهي أكثر واقعية والأدق منهجا ، قد توصلت إلى نتائج أكثر تفاؤلا، حيث أوضحت أن كل عالم ينشر في العام الواحد ١,٣٨ بحثا وينشر كتابا كل عامين ونصف (٠,٤) وأن أعلي إنتاجية بحثية لأفراد الدراسة مقاسة بالمتوسطات جاءت في العلوم ذات البنية المفاهيمية والمعرفية أكثر تطور Highly Codefied Sciences كالكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة. بينما لم يحقق الأفراد في الأقسام العلمية الأقل تطورا لإنتاجية الكتب فنجد أن العلوم الاجتماعية والإنسانيان تأتي في المقدمة علي العكس من العلوم أكثر تطورا . والجدول التالي رقم (٨) يوضح ذلك :

جدول رقم (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للإنتاجية العلمية للكتب

والبحوث لدى أفراد العينة موزعة حسب القسم العلمي

الانحراف المعيارى	البحوث		الكتب		العدد	القسم العلمى
	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط		
٤,٦	٦,٠	٢	٠,٩١	٠,٤١	٢٢	الفيزياء
١٧,٩٧	٨,٣	٢٠	١,١٦	١,٥١	٢٠	الكيمياء
٣,٩١	٣,٤١	٢٢	٠,٦٩	٠,٥٥	٢٢	الرياضيات
٤,٩٧	٦,٤٤	١٨	١,١٣	٠,٧٢	١٨	الحيوان
٤,٥٥	٥,٥	١٠	٠,٤٨	٠,٣٠	١٠	الجيولوجيا
٣,٤٩	٣,٧٦	٣٤	١,٨٩	١,٧٦	٣٤	التربية
٢,٥٧	٣,١٤	١٤	١,١٤	٢,٠٠	١٤	التاريخ
٢,٨٤	٣,٤٢	١٢	٢,١٣	٣,٠٠	١٢	علم الاجتماع
٣,٧٨	٣,٨٢	١٢	٢,١٦	٢,٠٠	٢٢	علم النفس
١,٥٧	٢,٣٦	١١	١,٣٥	١,٧٣	١١	الاقتصاد
٣,٦٩	٣,٩٥	٢١	٢,٧٦	٢,٢٩	٢١	أخرى

ولحساب نسبة المنشورات العلمية إلى كل مليون من المواطنين يمكن وضع البلدان العربية فى موقع وسط بالمقابلة للدول النامية، وإن كانت فى موضع متأخر جداً بالنسبة إلى الدول المتقدمة والجدول التالى يوضح ذلك عام ١٩٨٣.

جدول رقم (٧)

أعداد المنشورات العلمية في بعض دول العالم

البلد	عدد المنشورات ١٩٨٣	عدد السكان بالملايين	نسبة المنشورات إلى كل مليون مواطن (النسبة المئوية)
البرازيل	٢,٣٧٦	١٣٠	١٨,٣
الهند	١٠,٦٠٣	٦٨٤	١٥,٥
المكسيك	١,٠٦٠	٧٥	١٤,١
باكستان	١٥٦	٨٨	١,٨
الصين	٣,٢٦٨	١,٠٠٨	٣,٢
تركيا	٤٠٦	٤٧	٨,٦
البلدان العربية	٢,٦١٦	١٨٠	١٤,٥
فرنسا	٢٤,٣٠٩	٥٥	٤٤٦,٥
أمريكا	٢٣١,٧٧٣	٢٢٧	١٠٢١

٣/٧ ضعف برامج الدرجات العلمية العليا : من اخطر ما يوجه إلى نظم الدراسات العليا العربية من انتقادات خفية ومعلنة، هو انتقاد جودة برامجها ، ولا سيما برامج الدكتوراه بها . فيؤخذ عليها أنها ذات طابع تقليدي لا يستطيع مواكبة التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، إلى جانب أنها تركز على الجوانب النظرية أكثر مما تتركز على تكامل التكوين العلمي والمهاري للبحث بها ، ويغيب عن تلد البرامج ، بوجه عام ، الدراسات والتخصصات العلمية والتقنية الحديثة، في مجالات الهندسة الوراثية والمعلوماتية ، والالكترونيات الدقيقة ، والليزر، وتكنولوجيا القضاء . . الخ ، كما أن الغرض من درجة الدكتوراه ذاته غير واضح ! هل هي لإعداد لباحث أو إعداد المعلم الجامعي أو

كليهما ؟ . وتعمل البيئة التي تتوافر في أقسام وكليات الدراسات العليا العربية علي تخفيض قيمة هذه الدرجات خاصة عندما يتصل الأمر بتدخل المتغيرات المزاجية والشخصية والايديولوجية للمشرفين عليها في مدى مواصلة الطلاب لدراساتهم . كما أن ارتفاع التكاليف المادية للدراسات العليا ، وطول فترة الدراسة بدرجة الدكتوراه تعمل في الاتجاه نفسه الذي يقود إلي صرف عدد من النابغين عن الاستمرار في تلك الدراسة، ويؤدي غياب خرائط بحثية يعمل من خلالها الطلاب إلى إطالة فترة التسجيل لهذه الدرجات ، وبالتالي لفترة الحصول عليها ، هذا من جهة، كما أن الدرجات العلمية العليا ، تجعل الموضوعات والبحوث المسجلة وكأنها جزر منعزلة عن بعضها، وغير ذات قيمة حقيقية للعلم وللمجتمع من جهة أخرى . كذلك يؤدي التسبب في معايير القبول بالدرجات العلمية إلى إفساح المجال أمام نوعيات ضعيفة من الطلاب بالاستمرار في هذه الدرجات العليا ، مما يؤثر علي جودة وسمعة تلك الدرجات .

٨/٣ غياب التزاوج العلمى بين التخصصان والبحوث : في الوقت الذي يتعاظم فيه الاتجاه نحو الجمع بين صياغة التخصص والتكامل بين العلوم والتخصصات المختلفة في آن واحد تدعيما لمبدأ وحدة المعرفة، إيماننا بأن مشكلات الطبيعة والمجتمع متداخلة ويستحيل علي تخصص منفرد أن يعالجها بمفرده ، فقد برزت اتجاهات جديدة لتوفير رؤى شاملة وأساليب متكاملة فعالة، تتطلب جهدا مشتركا بين عدة تخصصات أو مناهج بحثية بعضها يقوم على أساس أساليب أو مداخل متعددة التخصصات Multi disciplinary Approches (تسمح بخلط تخصصين أو أكثر مع بقاء كل منهما منفصلا). والنظم العلمية البيئية

Interdisciplinary هي تتضمن الجهود المبذولة لاستحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين آخرين أكثر موجودين بالفعل كالفيزياء الحيوية والكيمياء الطبيعية واقتصاديات التعليم وعالم نفس اللغة) . والمداخل العلمية المتقاطعة Crossdisciplinary Approche وهي دراسات علمية يقوم بها عالم أو مجموعة من العلماء في محاولة لحل مشكلة ما أو مجموعة من المشكلات ، التي لا يستطيع نظام واحد أن يتعامل معها بطريقة كافية، ويتم ذلك عن طريق توظيف منظورات وطرق تقنية لبعض التخصصات المتصلة، وشم هذا دون أي محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها أو حتي أجزاء منها في تخصصات جديدة) .و المداخل العلمية المتجاوزة (المتبادلة) Transdisciplinary (وهي دراسات علمية يقوم بها مجموعة من العلماء ، تدرب كل منهم في تخصص أو أكثر، بغرض البحث المنظم في مشكلة كيفية التحكم في التأثير الجانبي السلبي تخصصات العلمية والسعي نحو جعل البحث أكثر اجتماعية ، وتتهم هذه المداخل بتطوير إطار عام يمكن من خلاله الاقتراب من المشكلات المختارة والمشكلات الشبيهة بها).

ومع ما تحمله هذه المداخل والنظم من معان وفوائد كثيرة لحل المشكلات الطبيعية والاجتماعية معا ، ومع ما ينتظر أن تؤديه من خدمات لتقدم المعرفة البشرية في المستقبل -فإننا نجد أن الدراسات العليا العربية مازالت تقوم علي الانفصالية الشديدة بين التخصصات والأقسام المتناظرة والمختلفة علي حد سواء داخل كل جامعة أو خارجها. وقد يكون هذا راجع إلى عوامل كثيرة منها الهيكل التنظيمي لتلك الجامعات ، الذي يقوم علي أساس الكليات ، ويسمح بوجود أقسام متناظرة داخل كليات الجامعة الواحدة، مما يؤدي إلى تكرار الجهود وتنافسها ، غير العلمي ، علي مصادر تمويل

البحوث . ونكاد لا نجد أي تنشيط حقيقي لحركة التزاوج العلمي بين التخصصات التي نشاهدها في معظم جامعات العالم المتقدم أو تلك التي بدأت تنتشر في عدد من بلدان الدول النامية . فنجد مثلاً في جامعة ليوبليانا Liubljana (يوغسلافيا السابقة) نمطا من الدراسة الجامعية يعتمد تماما علي التعليم متداخل التخصصات سعيا نحو خدمة مجالات البحث العلمي والتدريس وتلبية لاحتياجات مجتمعتها ، الحالية والمستقبلية . لذا ، فهي تعمل في إطار كل من الحاجات التقليدية المهنية والاحتياجات المهنية ذات التخصصات البينية الجديدة، وذلك داخل إطار تنظيمي دقيق .

وفي جامعة ويسكونسن جرين باي Wisconsin Green-Bay والجامعات التجريبية بالولايات المتحدة، وفي غيرها من الجامعات في أنحاء كثيرة من العالم ' تبتدع صيغ أكاديمية غير تقليدية وبرامج جديدة للدراسات العليا تسعى إلى خدمة بيئتها ، وتقدم طرائق وأساليب جديدة في معالجة المشاكل البيئية وأكاديمية، كما تقدم برامج لدرجات علمية جديدة تماما تتناسب وطبيعة التحولات المرتقبة في عالم الغد، وعموما، فإننا نجد أن برامجنا العربية للدراسات العليا تفنقر إلى مثل هذه المجهودات الرائدة، فهي مازالت تعتمد علي العلم الصغير دون الدخول مع العالم كله في مجالات العلم الكبيرة، لذا فالبحث العلمي داخلها يتسم بالفردية غير المخططة، مع عناية مسرفة برسائل الدكتوراه علي حساب التكوين العلمي للباحث ، نقود إلى تردي الحياة العلمية وأكاديمية بوجه عام ، وتراجع سمعتها .

٩/٣ نقص التسهيلات البحثية الفاعلة : وتشكل هذه التسهيلات وشرائين حياتها خاصة الامكانيات العلمية والمعملية، عماد البحث العلمي في الدراسات العليا ، لاسيما في العلوم الطبيعية. فعلي مدى توافرها وإعدادها يتوقف دور الدراسات العليا في تحقيق أهدافها المختلفة.

والمشاهد في جامعات الدول العربية، غير النفطية خاصة، تخلف مثل هذه التسهيلات والامكانيات، وافتقارها إلى الحديث منها ، مع وجود هدر كبير في المتوافر منها يظهر في تكراره في مؤسسات مختلفة داخل الجامعة دون تنسيق مما يؤدي إلى تضخم تكاليف الدراسات العليا والبحث العلمي فيها ، وأيضاً إلى ارتفاع نسب الهدر في الموارد المتاحة بالفعل .

ومن ناحية أخرى يتضح أهمية العناصر البشرية المسؤولة عن تلك التسهيلات من حيث مستويات إعدادها ونسبتها إلى هيئات التدريس والمعيدين ، التي تشكل جزءاً أساسياً من نظام البحث العلمي والدراسات العليا . ويلاحظ أن مكتباتنا العلمية العربية تفتقر بصورة عامة إلى المراجع والدوريات الحديثة، وترقية طرق تداولها في غالبية المكتبات ومراكز التوثيق العلمي العربية. كما أن هناك نقصاً شديداً في عدد ونوعية العناصر البشرية المذهلة للإشراف عليها، مع غياب النظام المتكامل للتوثيق والإعلام في غالبية الجامعات العربية، كما أن المناخ المتاح بها ليس علمياً بالدرجة المطلوبة . .

٣ / ١٠ غياب التخطيط الاستراتيجي للدراسات العليا ، وهذه سمة عامة نسي حياتنا العربية، وفي الدراسات العليا بخاصة، حيث نجد أن ما يسمى تخطيطاً للدراسات العليا لا يزيد عن مجرد رسم برامج محدودة الأجل ، في غيبة البيانات الدقيقة المعبرة عن الواقع والكافية للدلالة عليه، بالإضافة إلى كون هذه البرامج التخطيطية لعناصر الدراسات العليا مبعثرة ومنعزلة عن بعضها البعض ، وتتم دون إدراك للنسيج المشترك الذي يحتويها جميعاً. وقد يقتصر التخطيط لبرامج الدراسات العليا على الجوانب الاقتصادية وحدها ، دون فهم أو وعي بالأهمية

القصوى لباقي الجوانب ، خاصة الأهداف والمسؤوليات والوظائف التي تتطوي عليها الدراسات العليا والبحوث. والأخطر من ذلك أن هذا التخطيط يقوم على مسلمة، مشكوك فيها الآن ، مؤداها أن الصيغة الحالية للدراسات العليا هي الصيغة الوحيدة والنهائية، لذا فالتخطيط لهذه الدراسات يعتمد علي سياسات إصلاحية، أو تجويدية في أحسن الحالات ، وهي مهما تبلغ من عظمتها ونتائجها فلن تحقق الاستقرار والتطور لهذه الدراسات العليا العربية لهذه الدراسات في هذا العصر المتغير، لأنه كما يقول هسبرج "في زمن التغيير الشامل لا يمكن لمعهد ما - وبخاصة الجامعة- أن يبقى بدون تغيير" .

١١/٣ نخلص من هذا كله إلى أن نظم الدراسات العليا العربية غير قادرة بوضعيتها الحالية علي تلبية الاحتياجات والمتطلبات الآنية لمجتمعاتها ، وبالتالي فهي غير مستعدة بوجه عام لمواجهة تحديات وضغوط القرن القادم . إذن فما هو المخرج !!؟

٤ - ملامح فلسفة مستقبلية للدراسات العليا :

مدخل :

تكشفت لنا من خلال فحص واقع الدراسات العليا العربية حقيقة أن هذه الدراسات تواجه أزمة أو مأزقا تاريخيا يجعلها ، بصورتها الراهنة، غير مهيئة لممارسة دورها في مواجهة الضغوط والتحديات المستقبلية . وكما تكتمل هذه الصورة يجمل بنا ، قبل أن نقدم علي بلورة ملامح إطار لفلسفة جديدة للدراسات العليا العربية، أن نؤكد أن طرح مثل هذه الفلسفة لا يمكن أن ينفصل عن رؤيتنا للجامعة ككل (كفكرة وكمؤسسة) ، وبالتالي فإن ما ينسحب علي إحداها ينسحب علي الآخر .

وإذا انطلقنا من التسليم بأنه قد آن الأوان للتفكير في صياغة فلسفة متجددة للجامعة ودراساتها العليا في ظل تحديات مطلع القرن القادم ، فإن هذه المسألة تزداد إلحاحا ، نظرا للتداخل الكبير الذي ما فتئ يحدث بين الفلسفات الابستمولوجية والسياسية والنقدية للجامعة . فهذه الثلاثية الفلسفية المتصارعة تشكل أكبر الضرر علي مستقبل الجامعة والمسيرة أكاديمية بأكملها ، ومن الضروري التوقف عند كل منها وسليل خطابه واتخاذ موقف بشأنه ، تمهيدا لرصد ملامح فلسفة جديدة تتماشى مع متطلبات وتحديات مطلع القرن القادم .

تأسيسا علي هذا الفهم فإنه يمكن مناقشة المسألة بإيجاز علي النحو التالي :

٤ / ١ الجامعة والأبراج العاجية : طبقا للفلسفة الأولى الابستمولوجية

(المعرفية ، Epistemology) فإن البشر يطمحون عموما إلى فهم العالم الذي يعيشونه ، بدافع حب الاستطلاع ، وبالتالي يصبح هذا المطلب (الخفي) هدفا مشروع الكافة المغامرات الفكرية العلمية، التي تتسم بالفردية غالبا، ويتم ذلك بعيدا عن تحمل أي دوافع إنسانية أو دينية . وفي هذه الحدود ظهرت الدعوة لأن يكون في كل مجتمع مؤسسة، كالجامعة، يكون غرضها التفكير بعمق في معظم المشكلات المعقدة والمربكة . ويصبح المبرر الرئيسي لهذه الجامعة، كما يقول الفرد نورث هوايتهد A.N. Whithead لا ليس المعرفة المنقولة للطالب ، ولا للفرص البحثية المتاحة لهيئات التدريس فحسب، وإنما وحده كل من الشباب والكبار في تصور مبدع لعملية التعلم . ويستتبع ذلك أن تركز الجامعة، والتعليم العالي بأكمله ، كل اهتماماتها لمطالب البحث عن الحقيقة من حيث صدقها ، وقوة تفسيرها، بالإضافة إلى دقة المفاهيم ووضوحها ، والبساطة النظرية والترابط المنطقي . وهذا يستلزم بالضرورة الفحص الدائم لقوانين الحقيقة لكي تصح نفسها باستمرار،

وأن يتم التأكد من "موضوعيتها". وهذا يقتض الباحث أن يصل إلى نتائج متحررة من القيمة Value-Free حيث تفحص هذه النتائج، وتحلل وتنقد داخل "غرف الفحص Assay Rooms"، وهي غرف لا تحددها حدود مجتمعية أو قومية بل هي مفتوحة في كل أوقات الحضارة، وذلك حتي يمكن فصل الثمين من الغث. ويحاول هذا النقص الاستمولوجي أن يحقق كل هذا من خلال رسم خطوط فاصلة بين العوامل أكاديمية: العوامل العملية. ففي العالم العملي، مثلاً، يوجد عنصر الاحتمالية باستمرار، وهو أمر يتطلب ارتجالاً، وبالتالي يجعل الموضوع عرضة للخطأ، على حين أن العوالم أكاديمية، وفقاً لهذه الفلسفة، تكون أكثر تحكماً وأقل احتمالاً وبالتالي يكون لتأثيرات المصادفة حداً أدنى أو محايد.

وبدهي أن هذه الفلسفة أو النظرية المعرفية تؤكد علي العزلة المقصودة للجامعة وأنظمتها الفرعية، عن الأحداث التي تدور خارج أسوارها. وتصبح الجامعة مجرد برج عاجي. تتحصر وظيفتها في التدريجي والبحث العلمي الأساسي. كما تتأكد فيها نزعتها الضمنية لتثقيف أبناء عليه القوم، باعتبار أنها مشيدة أساساً لمساندتهم، ومداره غالباً بواسطةهم، وبالتالي قائمة لخدمتهم. وهذا التصور للجامعة ملتصق منذ نشأتها، ولا زالت آثاره باقية في سياساتها وأهدافها وأساليب تنظيمها وبرامجها، بل وكل ثقافتها بما تتضمنه من رموز وتشبيهات تمتد إلى العصور الوسطى أو ما قبل ذلك.

وتنتهي هذه الفلسفة، التي تجد لها أنصاراً، واعين أو غير واعين، في الجامعات العربية، إلى التخفي تحت شعار العلم للعلم، رغبة في التخلص من

الالتزامات المجتمعية، وحرصا على تكرين السيطرة والهيمنة المعرفية والثقافية لفئات محددة في المجتمع العربي.

٤ / ٢ الجامعة وادعاءات القوة، والفلسفة الثانية، سياسية اجتماعية ه تقطع خط الرجعة علي فلسفة الأبراج العاجية، بناء على أن الجامعة، في الأساس، مؤسسه مجتمعية تتفعل وتتأثر وتؤثر بالمجتمع وباختيارات الهيئة المجتمعية بأكملها وترى أنه قد مضى عصر الجامعة المنعزلة في أبراج عاجية من أجل القيام بمغامرات أسطورية فردية . لذا ، فهي تسعى لرسم دور مجتمعي للجامعة تزدهر فيه البحوث والدراسات أكاديمية المتسمة بالدقة والتعقيد من جانب الخبراء والاختصاصيين ، ليس فقط لمجرد حب الاستطلاع ، كما تدعى النظرية المعرفية ، بل أيضا لسبب أهم هو تأثيرها البعيد ذو المغازي المهمة في البنية السياسية فأى باحث لا يستطيع بمفرده أن ينهض بمسئولية حل المشكلات المربكة والمعقدة للمجتمع والطبيعة دون موارد مالية من السلطة السياسية .

ولعل هذه المشروعات السياسية للجامعة ليست بالحدث الجديد، فقد سبق للعديد من الفلاسفة العظام للتربية أن عالجوا التربية كنوع من السياسة، ولعل جمهورية أفلاطون والسياسة "لأرسطو"، و"ديوي" في ديمقراطيته خير شواهد علي ذلك .

وعموما ، فإنه طبقا لهذا التصور تصبح الجامعات هي المكان الذى يتواجد فيه الخبراء والمدرّبون علي توضيح وتحليل مشكلات الحكومة والصناعة والزراعة والعمل والمواد الخام والعلاقات الدولية والتربية والصحة وما أشبه ، وعندما ينخرط هؤلاء الخبراء في نشاطات الحياة يصبحون ملتزمين بمواجهة الصراعات التي تشكل جوهر النشاط الرئيسي ،

ويسعون لتحديد الأهداف والجهود المبذولة لتحقيقها . وهنا يبرز الدور الجديد للجامعة وهو خدمة-المجتمع وحل مشكلاته في إطار توجيهات السلطة السياسية وايدولوجياتها المسيطرة.

وعلي هذا الأساس تلتزم الجامعة بتحقيق ديمقراطية المجتمع من خلال إتاحتها الفرص المتساوية والمتكافئة أمام جميع أبناء الطبقات والشرائح الاجتماعية وإلغاء كافة التمايزات الطبقية والنوعية والجغرافية التي كانت سائدة في العصور الأولى لنشأة الجامعة. تلك التي كان لتعليم النخبة المكانة المرموقة . فالجامعة ليست تمرينا للنخبة، ولكنها أصبحت من أجل السواد الأعظم من الشباب .

لذا فإن الجامعة مطالبة، وفقاً لهذا المنظور، بضرورة إعادة تقييم كل شيء فيها من طرق الامتحانات ، ودرجات علمية، وتأهيل . ومما ساعد علي رواج هذه الفلسفة السياسية للجامعة هذا الانفجار المعرفي وسرعة التغير، والتحول الذي أصاب العلم ونقله من مجرد علم صغير Little Science يعتمد علي دور العالم الفرد الذي يعمل مع زملائه وتلاميذه في معزل عن باقي العشرة العلمية وعن باقي المجتمع ، إلى علم كبير Big Science أصبح فيه العلم مؤسسة مجتمعية متكاملة تتفاعل داخل نرق بحثية جماعية متعاونة . وقد قاد هذا كله إلى ما أسماه ماكلوب Machlup بصناعة المعرفة Knowledge Industry التي زادت من أهمية التطبيق والممارسة للمعارف بما يحقق زيادة الإنتاجية المجتمعية ، وتخفيف حدة المشكلات الاجتماعية. كما ظهر الاعتقاد باستحالة موضوعية البحث وتفاوته ، لأنه يعتمد علي معلومات ، هي سياسية في التحليل النهائي . كما وضحت مسألة القيم الكامنة وراء البحوث ، وتبين أن أي بحث لا يمكن أن يخلو من القيمة.

كل هذا ، شكل للجامعة وظيفة أساسية مضافة إلى التدريس والبحث العلمي ، "الخدمة العامة" أو خدمة المجتمع . وقد وضعت هذه الوظيفة الجامعة في مقدمة المشاريع الحكومية والإنتاجية ، وقادها من ناحية أخرى إلى الانغماس في المسائل السياسية البحتة ، متوهمة بذلك أنها أصبحت مالكة للقوة ، السلطة السياسية ، أو علي الأقل شريكة لها .

٣/٤ الجامعة والتغيير الاجتماعي : كشفت الاعتراضات التي وجهها مناهضة الفلسفة السياسية إلى ففى الغموض عن كثير من ادعاءات الجامعة بالقدرة علي حل مشكلات المجتمع . فقد أوضحت هذه الاعتراضات أن الجامعة رغم نجاحها في تقديم القيم الثقافية ، وإنتاج وتوزيع المعارف الجديدة ، وتقديم خدمات للمجتمع والتشخيص الصحيح للكثير من أمراضه ، قد فشلت في حل مشكلاتها هي ذاتها ، كما فشلت في الارتباط بالأفكار أكاديمية التي تخدم مصير الإنسان وقضايا الحقيقة ، التي تبتغي إثراء الحياة الإنسانية . فقد أستسلمت الجامعة لتملقات القرى الصناعية والعسكرية ، وانتحت أفكارا مضادة نظريا للحياة الإنسانية ، بالإضافة إلى أن عديدا من أبحاثها ودراساتها لا تتصل بالحاجات الحقيقية للمجتمع ومتطلباته ، وفشلها في تقريب المسافة الاجتماعية بين الثقافات المختلفة ، وعجزها عن تحقيق المساواة الحقيقية أمام أبناء المجتمع . وبالتالي فقد نشط في إيجاد حلول ايجابية للتغلب علي مشكلات معروفة كال فقر والحروب والتعصب . كذلك انتقدت التربية الجامعية لتخليها عن إنسانيتها فيما يتصل بالبرامج أكاديمية واعتمادها علي برامج مشوهة مختزلة لا تعكس الاحتياجات الحقيقية للدارسين أو استعداداتهم كبشر . وأن الجامعة أصبحت مؤسسة أوتوقراطية أكثر منها مؤسسة ديمقراطية ، فهي لا تمثل كل مواطنيها ، كما أنها فقدت حريتها

وفقدت براعتها السياسية وأصبحت أسيرة السلطة التي تمولها . فمن غير المعقول أن تعطى السلطة السياسية المعونة المالية وتظل تنتقدها أو تطرح التساؤلات من حولها! وترتبط علي هذا كله دعت الفلسفة الراديكالية إلى دور جديد وفاعل للجامعة في التغيير الاجتماعي وفي حل القضايا الأساسية والحقيقية للإنسان ، أكثر من مجرد دورها في الخدمة العامة . وتؤكد هذه الفلسفة على مسؤولية الجامعة، باعتبارها حارسة المجتمع والضمير المعبر عنه ، في تشخيص أمراض المجتمع ، وإعلاء دورها في انتقاده ، لأن حجب الرؤية النقدية للجامعة معناه هدم لوظائف الجامعة ورسالتها . لذا ، فإن الجامعة إذا لم تكن أمينة في نظرتها لذاتها ولمجتمعها ولحضارتها، فإن أجزاءها سوف تبدأ في التفكك، أو ستظل أوقاتا طويلة لا تفعل شيئا، أو سوت يفتر حماسها تجاه التقدم وستسعى إلى الاسترخاء.

وبناء علي مثل هذه الوظيفة التحليلية النقدية للجامعة يلزم إحياء مفهوم الثقافة العامة وإطلاقه من جديد . وينصب هذا المفهوم علي " فهم المجتمع لنفسه عن طريق المعرفة " . وهكذا نتقادي وفقا لرأي المفكر تـوران Touraine إلزام أنفسنا بانتقاء نموذج من نموذجين : إما النموذج صاحب الاتجاه الإنساني الخبري ، وإما النموذج التقني - البيروقراطي - المهني " .

٤/٤ وحول هذه الثلاثية الفلسفية تتأثر رؤى ومداخل تلفيقية كثيرا وتوفيقية أحيانا ، علي أن كل الرؤى الفلسفية تتجه صوب أحد مسارين متضادين، الأول، يسعى إلى تحنيط دور الجامعة والإبقاء علي محافظتها التقليدية، والآخر، يشكو في وجود الجامعة ويدعو لتغييرها جذريا ، أو يدعو إلي بدائل جديدة تحل محلها .

٥/٤ ويمكننا في حدود هذا العرض المبتسر لفلسفة الجامعة والدراسات العليا أن نجد نقاطا لمزيد من المناقشة ومزيد من الإيضاح ، كما يمكن أن نجد فيها نقاطا تثير العديد من الاعتراضات والدحض . علي أننا لابد أن نعترف بأن مثل هذه الطروحات قد أثمرت تأكيدا جديدا وفهما مثمرا لدور الجامعة في المجتمع وارتباطها باحتياجاته واحتياجات أفرادها . وأهمية هذا كله تبدو واضحة عندما ننظر في فلسفة للدراسات العليا في مطلع القرن الحادي والعشرين . فمثل هذه الفلسفة المستقبلية تحتاج إلى موازنة المتطلبات الاجتماعية الاقتصادية بالمتطلبات الفردية والثقافية . أن كل الأبعاد غير الكمية الضرورية للعمل أكاديمي لا تستطيع أن تظل تابعة للأوامر الفنية أو الاقتصادية أو المنطقية الخالصة . . ويجب أن تتحول أهداف الدراسات العليا ومسئولياتها لتتناسب مع الاحتياجات الإنسانية . كما أن علي الدراسات العليا أن تتحول إلى مؤسسات ما بعد البيروقراطية . إلى مؤسسات شبكية ، وأن تتعد عما كنا نأخذه كمسلمات ، حتي لا يؤثر في قدرتنا علي رزية كل المنظومات الأخرى وأيضا علي رؤيتنا لحياة الإنسان التعليمية . فيجب أن نضع جانبا أفكار القرن العشرين التي كانت مستحوذة علينا ، وخاصة "الثبات " علي ما كنا نملكه ، ونعود بانتباهنا إلى السؤال الدائم . . ماذا سوف نكون ؟ وهذه العملية يمكن أن تبدأ الآن في دراستنا العليا .

٦/٤ بإيجاز ، فدراساتنا العليا الجامعية لا تحتاج لحزمة جديدة من البرامج بقدر ما تحتاج إلى رؤى جديدة وروح جديدة . فنادرا ما نتذكر أننا بحاجة إلى شئ جديد ومختلف ، إلا عندما تواجهنا "كوارث " فتساعدنا علي حل هذه الإشكالية! . لذا فإن مستقبل مجتمعاتنا العربية يعتمد تماما علي كيف نستطيع أن ندمج الرؤى والصيغ الجديدة في دراساتنا العليا .

فالدراسات العليا يجب أن تبدأ بأسلوب مستمر ومتواصل مع المستقبل أكثر من الماضي .. وهذا هو الدرس الرئيسي الذي يجب أن نكون قد تعلمناه من مأزق النموذج الأساسي القديم . وذلك حتي نستطيع أن نخطط لاستجابة - أكاديمية صحيحة للنموذج الأساسي الجديد ، الذي نلتزم بمقتضاه الدراسات العليا مطالبة بتجسير العلاقة بينها وبين مجتمعها ، وأن توجه غالبية بحوثها لخدمة خطط التنمية المجتمعية. كما أن عليها المتابعة المستمرة لنمر المهن المختلفة، في عصر تتكاثر فيه تلك المهن والتخصصات بشكل سريع، وأن تهئ نفسها دوما لتدريب وإعادة تدريب طلابها ، لاسيما في درجة الدكتوراه، علي اكتساب مهارات المهن التقليدية والمستحدثة، وأن تجمع في برامجها بين تكون الباحث ومهاراته وإعداد عضو هيئة التدريس وكفاياته، وأن تهئ هذه البرامج للتكيف الإيجابي مع كافة التحولات المنهجية والمعرفية، ولاسيما تلك المتصلة بوحدة المعرفة، التي سبقت الإشارة إليها ، على أن يكون ذلك مقروناً بتأصيل روح العمل الجماعي وأخلاقياته. وأن يتسع دور الدراسات العليا لانتقادي وأن يستثمر في التشخيص العلمي الأمين للقضايا والإشكاليات المجتمعية والاستراتيجية وإجمالاً ، فهذا معناه أنه:

١ - يجب ربط أهداف الدراسات العليا بأهداف التنمية في المجتمع العربي ككل وحاجات المجتمع المحلي بصفة خاصة، وذلك حتي يتم الربط العضوي بين الجامعات والمجتمع وحتى يمكن ترجيه البحوث لخدمة حاجات البيئة .

٢ - يجب أن تكون لدراسات العليا في كل جامعة أهداف محددة وواضحة ومكتوبة وتكون هي أساس رسم السياسة الجامعية ولا تتغير هذه بتغير

الإدارة أو القيادة الجامعية لأنها مرتبطة بحركة المجتمع وليس بحركة الأفراد .

٣ - يجب أن ينص في أهداف الدراسات العليا وإعداد المدرس الجامعي وتدريبه علي عملية التدرج كهدف جوهري من أهدافها شأنه في ذلك شأن التدريب علي البحوث أو التخصص الأكاديمي .

٤ - يجب مراجعة أهداف الدراسات العليا بين الحين والآخر وكلما دعت ظروف المجتمع إلي ذلك ويجب أن يشترك في عملية المراجعة ممثلون لقطاعات الإنتاج الزراعي والصناعات والخدمات بالإضافة إلى المفكرين والمخططين والتربويين .

٥ - توجهات مستقبلية

١/٥ إن الوعي بحدود ما عرضناه من تحليل موجز لواقع القضايا والإشكاليات التي تواجه نظم الدراسات العليا العربية، التي نعتقد في أولوياتها وأهميتها بالنسبة إلى أمتنا العربية، وما اقترح من تفسير للعوامل المحيطة بها في ضوء الفلسفات المختلفة، يقودنا إلى التقدم بخطوة أكثر جدوي ، وهي التحول نحو الاستجابة بملامح إطار تخطيطي . مستقبلي لمواجهة تحديات مطلع القرن الحادي والعشرين . وليس المقصود هنا إعطاء إطار تخطيطي متكامل ومفصل عن هذه الدراسات . فهذا أمر يخرج عن نطاق وحدود هذه الورقة، ولكن المقصود هو تحديد ما نعتقد انه البدائل الرئيسية التي يمكن أن تشكل ملامح هذا الإطار المقترح الذي نستطيع به ، ويغيره ، أن نتجاوز الأزمة الحالية لدراساتنا العليا العربية وسياساتها المستقبلية .

٥/ ٢ وتجدر الإشارة إلى نقطتين أساسيتين نعتقد في أهمية والالتفات اليهما قبل اختيار أية استراتيجيات متوقعة :

أما النقطة الأولى : فنتصل بما سبق أن أكدناه من غياب سياسة وفلسفة واضحة ومحددة للدراسات العليا العربية، توجهها وتنظيمها وتقود حركتها علي خط المستقبل . وهذا في حد ذاته مصدر خطر كبير ومنبع للعديد من المشكلات والمسائل التي طرحنا بعضها منها ، والتي تمس في مجملها -ليس فقط الكفاية الداخلية والخارجية لنظم الدراسات العليا العربية- بل تؤثر بقوة في التنمية العلمية والبشرية العربية واستغلالها في تجويد نوعية الحياة علي الأرض العربية . لذا ، فإن الإتقان على ملامح أساسية لمثل هذه السياسة واستراتيجياتها يعتبر مطلباً أساسياً قبل الأقدام علي أي فعل تخطيطي أو مستقبلي .

أما النقطة الثانية : فنتصل بطبيعة هذه الدراسة؟ فهي ليست دراسة "بيداجوجية" فنية، بقدر ما هي مطالعة أكاديمية منفتحة علي السياقات المجتمعية والحضارية الآن وفي المستقبل ، لذا ، فهي أقرب ما تكون إلى "نظرة طائر محلق" . ومثل هذه النظرات تحتاج بالضرورة إلى المزيد والمزيد من البحوث والدراسات لتعميق رؤاها واختبار فرضياتها ونتائجها ، سعياً نحو تحديد دور تتمري مستقبلي واضح للدراسات العليا في المنطقة العربية . وبدهي أن مثل هذا كله مرهون بمدى جدية الإرادة السياسية، وبالمشاركة الفعالة من الأساتذة والطلاب، مع توافر بيانات ومعلومات دقيقة ومفصلة عن طبيعة ما يحدث في جامعتنا العربية .

ولعل الوعي بحدود النقطتين السالفتين يفيدنا في التقدم بمجموعة برامج تنفيذية Action Programs يمكن من خلالها المساعدة في التصدي لعدد من

قضايا الدراسات العليا ومشكلاتها، وبالتالي المساهمة في تهيئة تلك الدراسات لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم .

٣/٥ علي أن أكثر أهمية قبل الشروع في عمل كالذي نحن بصدده ، أن نتوقف لندخل في الجدلية التالية: .

هل ستظل نظم الدراسات العليا العربية مبعثرة داخل كل قطر، بل وداخل كل دولة، دون تضامن واتصال حقيقي مع نظيرتها محليا أو قوميا .

أم أنه سيكون من الممكن التحدث في مطلع القرن القادم عن "الدراسات العليا العربية الموحدة"، تلك التي تقابل التغير بأشكال جديدة من التعاون والتضامن؟ أمامنا إذن مفترق طرق . أو قل مساران يتراوحان بين استمرارية الوضع القائم في دراستنا العليا العربية، في صورتها المتشرذمة وبين إصلاح جذري لوضعية هذه الدراسات ، بالأخذ بتوجهات وصيغ قومية، ويتدرج بين هذين المسارين بدائل أخرى .

٤/٥ البديل الامتدادى : ويمتد إلى سياسات أكاديمية قطرية منكفئة على ذاتها، تسعى لاستمرارية الوضع القائم في دراساتها العليا ، بإيقانه علي حاله المتردية. وسعيا نحو تجويد نظم الدراسات العليا العربية، إذا ما حتمت الظروف ، الأخذ بهذا البديل القاسي ، فإنه يمكن اقتراح ما يلي :

١ / ٤/٥ مراجعة أهداف الدراسات العليا مراجعة جذرية علي النحو الذي يجعلها قادرة علي مواجهة تحديات القرن القادم وضغوطه ، ولعل مدارس ما افترضناه من تجلى" في هذا الصدد قد يفيد في تحقيق مثل هذه المراجعة الضرورية . علي أن يقترن هذا كله باعاءة النظر جذريا في اللوائح والقوانين الجامعية المحلية التي وضعت لتناسب مجتمع زراعي أكثر من مناسبتها لحضارة كونية أخذت إرهاباتها في غزو

حياتنا الفكرية والمجتمعية . علي أن أهم ما يجب أن تعني به تلك اللوائح في صورتها الجديدة هو تطوير الأشكال التنظيمية القائمة إلى أشكال وصيغ أكثر وظيفية بالنسبة لبيئاتها ، وتخليصها من البيروقراطية المعوقة لأي تغيير أو إبداع . مع إفراح الفرص أمام صيغ جديدة له للتعاون مع جامعات ومؤسسات قطرية أو إقليمية أخرى في مجال الدراسات العليا .

٢/٤/٥ مدارس فكرة إنشاء كليات مستقلة للدراسات العليا علي مستوى كل جامعة كبيرة أو علي مستوى القطر ، علي أن تأخذ إحدى صورتين أما أن تتولي هذه الكلية المسؤولية المركزية لتخطيط الدراسات العليا وبرامجها مع تحمل الأعباء المالية والإدارية علي أن تترك للكليات والأقسام مسألة التنفيذ الفعلي لهذه الخطط والبحوث . وأما أن يكون لكلية الدراسات العليا هيكل مادي وإداري ومالي وأكاديمي مستقل ويتولي التخطيط والتنفيذ معا ، ويتفرع به عدد من الأساتذة في كافة التخصصات بصورة دائمة أو دورية .

ولعل مراجعة تجارب بعض الدول العربية في هذا الصدد واجبة ، لاسيما تجارب الكويت ومصر علي وجه الخصوص .

٣/٤/٥ تطوير برامج الدراسات العليا بما يتناسب مع طبيعة هذه الدراسات في القرن القادم ، كأن يتم استحداث برامج جديدة لدرجات علمية عليا يشترك في منحها أكثر من قسم داخل الجامعة الواحدة أو بين عدة جامعات . والتوسع في إدخال مقرات دراسية متقدمة في برامج درجتي الماجستير والدكتوراه ، واللجوء إلى إدخال مقرات دراسية معتمدة تأخذ أثناء المرحلة الجامعية الأولى وتحتسب للدراسات العليا ، كما هو الحال في الجامعات المتقدمة بأمريكا وإنجلترا ، وذلك لخفض سنوات

الدراسات العليا ، وزيادة اهتمام طلاب المرحلة الجامعية الأولى بالدراسات العليا ، ورفع مستوى الدرجة الجامعية الأولى . والعمل علي تصميم خرائط بحثية متكاملة في الدراسات العليا يشترك في تنفيذها عديد من التخصصات والأقسام دعماً للعمل العلمي الجماعي وخدمة للقضايا المجتمعية الملحة .

٣/٤/٥ تجديد البرامج الحالية للدرجات العلمية العليا بحيث تؤسس علي استحداث تخصصات حديثة، ومداخل أكثر فعالية لتطوير حلقات البحث العلمي وزيادة كفايته ، مع استحداث برامج درجات جديدة لإعداد المعلم الجامعي (للمرحلة الجامعية الأولى فقط) . ومن قبيل ذلك درجة ماجستير الفلسفة (M . Phil) التي تمنحها جامعة ييل ' ودرجة مرشح الفلسفة (cand. Phil) التي تمنحها جامعة ميتشجن ، والأولى مدتها أربع سنوات والثانية ثلاث سنوات وكلاهما يعفي من متطلب الرسالة والبحث على أن يمر الطالب بكل المتطلبات الأخرى لدرجة الدكتوراه. وتحل هاتان الدرجتان مشكلة النقص في معلمي المرحلة الجامعية الأولى وارتفاع السن في الدراسات العليا ، ومدتها ، كما تحسم الصراع المزعوم بين التدريب والبحث وإعداد المعلم . كما أن هناك درجات أخرى كماجستير الآداب لمدرسي الكليات (M.,A.C.T) التي تمنحها جامعة تينيس + Tennessee ودرجة دكتوراه الآداب (D.A.) التي تقدمها جامعة كارنيجي ميلون) وكلها درجات تؤهل للتدريس في المرحلة الأولى مع إعفاء كلن متطلب الرسالة، وقد أخذت بها جامعات عديدة في العالم ، ومنها بعض الجامعات المصرية، خاصة درجة M.I.C.T علي أن هذا كله لابد أن يكون مقرونا بتغيير أساليب التدريس والتعلم السائدة في الدراسات العليا العربية الحالية بأخرى أكثر تقنية

وفاعلية علي نحو يفجر طاقات الإبداع لدى الدارسين ، كأساليب ا لعصف الذهني ، وحل ا لمشكلات ، والسيناريوهات ، والمباريات ، والمحاكاة وغيرها ، بديلا عن أساليب التلقين والمحاضرات العامة .

٥ / ٤ / ٥ ضرورة التدقيق في اختيار طلاب الدراسات العليا وألا يقتصر الأمر علي تقدير الدرجة الجامعية الأولى ، واستخدام اختبارات ومقاييس يمكن بها التعرف علي مقدرة الطالب علي البحث العلمي ، والكشف عن مهاراته الفكرية مع الاستعانة باللقاءات الشفهية . والمعروف أن الدراسات لعليا في الجامعات المرموقة تتميز بنظام انتقائي واسع ، بجامعة كاليفورنيا في بركلي (Berekeley) مثلا لم تقبل عام ١٩٨٤ ، حوالي ٦٥% فقط من المتقدمين والمؤهلين ، بينما لم تقبل جامعة هارفرد (Harvard) سوى ١٧ % في العام نفسه ، لذا يصح القول بأنه ينبغي علي الذين يطمحون إلي الالتحاق بإحدى الجامعات يوما ما أن يبدءوا بالعمل من أجل تحقيق هذا الهدف وهم ما يزالون في الصفوف الابتدائية !!

وكذلك فإنه ينبغي أن تصر الدراسات العليا العربية علي ضرورة تفرغ طلابها ، خاصة طلاب الماجستير لمدة عام علي الأقل لضمان الجدية واكتساب مهارات وقيم البحث العلمي ، كما يمكن التفكير في إعطاء الفرصة لطلاب الدكتوراه للتدريس لطلاب المرحلة الجامعية الأولى ' تحقيقا لمبدأ تدريبهم علي مهارات التدريس كمعلمين ، إلى جانب تعويض النقص الحادث في أعضاء هيئات التدريس.

٥ / ٤ / ٦ البحث عن صيغ لإمكانية تفرع عدد من الأساتذة للدراسات العليا ، علي أن يتم ذلك بالتناوب كل عامين . كما يمكن الاستفادة من الأساتذة المحالين علي المعاش في التدريس للدراسات العليا . وكذلك يمكن

الاستعانة بالحاصلين علي الدكتوراه ، ويعملون خارج الجامعات .
للتدريس للدراسات العليا مما يسهم في زيادة إكساب الطلاب الخبرة
العملية وذلك يوثق الصلات بين الجامعة ومواقع الإنتاج والخدمات
في المجتمع ، بالإضافة إلى حل مشكلة النقص في أعضاء
هيئات التدريس .

٥/٤/٧ تدعيم الإمكانيات والتسهيلات البحثية (معملية ومعلوماتية وأبنية)
بالتعاون مع الأقطار العربية الشقيقة ، ومع المؤسسات والهيئات
الدولية. على أن يتم إعادة توزيع الإمكانيات والتجهيزات المتاحة بشكل
يسمح بأقصى استفادة ممكنة منها . مع تنشيط حركة الأعلام العلمي
والترجمة العلمية بما يضمن وجود رأي عام علمي مستتير مساند
لقضايا البحث العلمي والدراسات العليا . مع العناية بإنشاء مدن علمية
ووديان للتكنولوجيا بمعاونة المؤسسات الإنتاجية والهيئات الدولية، حتي
تتوفر لطلاب الدراسات العليا أفضل الفرص للتدريب علي المهارات
المتقدمة في مجالات تخصصاتهم (ولعل التجربة المصرية جديرة
بالتأمل في هذا الصدد) . مع العناية باستقدام أفضل العلماء والمتميزين
في حقول التخصص المختلفة لمدد قصيرة للاستفادة من خبراتهم ومن
جهة أخرى إرسال طلاب الدراسات العليا في التخصصات النادرة إلى
الخارج للاستفادة من الخبرة العالمية والعودة، مع التفكير في إفاد
الطلاب بعض الوقت ولآجال قصيرة للتدرب علي أحدث ما في العصر
من علم وتكنولوجيا .

٥ / ٥ البديل التضامني (الوحدوي) :

٥/٥/ ١ إذا اتفقنا علي أن التقدم العلمي والتكنولوجي هو الحد القاطع في
مجتمع المستقبل ، فإن الدراسات العليا العربية ستلعب دورا إبداعيا

تقدّميا يتجاوز بكثير أية أدوار تجويدية أو إصلاحية قطرية. لذا فسوف تتجه الجامعات العربية إلى التعاون والتضامن ، وهذا التعاون العربي القائم علي التضامن لن يكون اختياريًا ، بل أنه ضرورة وركيزة هامة بل مسألة بقاء . فكما تبين لنا أن العرب لا يمتلكون " وهم فرادى، الكتلة الحرجة لإحداث التقدم والبقاء في عالم القرن الحادي والعشرين أو علي الأقل تفادي المخاطر المتزايدة . وأن السبيل الوحيد أمامهم هو التضامن والتعاون ، علي أن يكون هذا نابعا من إرادة حقيقية غير مزيفة وهذه تقوم علي أسس أخلاقية وسلوكية واتفاق في دوافع هذا التضامن يستلزم بالضرورة نماذج جديدة من المؤسسات، خاصة مؤسسات الدراسات العليا ، تكون مصحوبة بتطور في أساليب جديدة للتعبير عن العالم العربي ، وتحليل قضاياها والاستجابة لاحتياجات سكانه ، وبدون هذه الروح الجديدة والمؤسسات والأساليب التي يجب أن نقترن بالعدالة والتضامن لن نتحقق أهداف التعاون المنشود .

وفي هذا السياق يجب أن تتحول جامعاتنا العربية، من مؤسسات بيروقراطية إلى مؤسسات ما بعد البيروقراطية، أي مؤسسات شبكية تتناسب مع تنظيمات مجتمع ما بعد الصناعة، الذي بدأت تحل محل البيروقراطية التقليدية.

٥ / ٢ / ٥ ومن ناحية أخرى ، فإن نتائج تحليل ودراسة أشهر النماذج المحلية والقومية والعالمية علي مستوى الدراسات العليا قد أظهرت أهمية توفير جهة مركزية تتولي تخطيط سياسات البحوث والدراسات العليا العربية، وأن يأخذ التنفيذ صورة لا مركزية . وبين الحين والحين تبرز دعوى لصياغات وحدوية تتناسب مع هذه النتائج ، لعل في مقدمتها الدعوة لإنشاء جامعة عربية متخصصة في الدراسات العليا والبحث العلمية

علي غرار جامعة الأمم المتحدة، بحيث تنشأ بصورة شبكة توزع علي عدد من الجامعات العربية القائمة، وبموجب هذه الشبكة تختص جامعة (أ) علي سبيل المثال بالدراسات العليا في الفيزياء والرياضيات وجامعة (ب) بالعلوم الهندسية وأخري بالعلوم الطبية وهكذا.

ونعتقد أن العبرة ليست في الفكرة ذاتها مهما بدت عظمتها ، ولكن تمحيصها جيدا ، ومدارستها في ظروف الواقع ، والتعرف الصحيح علي كيفية تنفيذها في أحسن صورة ممكنة بأفضل أسلوب ممكن ، أي بإحكام وعقلانه تخطيطها وتنفيذها . ومع افتراض إمكانية قيام مثل هذه الجامعة أو الأكاديمية ، فإن الدراسات العليا المحلية ستظل قائمة وهنا يصبح من الضروري تطويرها علي نحو استراتيجي فاعل . واتخاذ التدابير الكفيلة بتجويدها ، كتلك التي أشرنا إليها في البديل السابق . هذا بالإضافة إلى :

٥/٥/٣ السعي للضغط علي الحكومات لإعادة صياغة الأولويات القومية فيما يتصل بالإنفاق علي الجامعة والدراسات العليا ، باعتبارها صمام الأمن الوطني والقومي .

٥ / ٤ / ٥ التفكير في إنشاء مركز قومي لاقتصاديات التعليم العالي والدراسات العليا ، يتولي المسائل المتصلة بهذا الجانب والقيام بمن بد من الدراسات الاقتصادية والفنية وأكاديمية والبنية المتصلة باقتصاديات الأنشطة وتمويل التعليم ، وحسابات الهدر وسبل التغلب عليه ، وحسابات التكلفة الحقيقية للوحدة (الطالب ، والقسم) وحساب تكلفة الدورة التعليمية ، تكلفة الخريج) ودراساته المستقبلية والاستراتيجية المتصلة بالجوانب أكاديمية المختلفة . . . الغ . علي أن يضمن هذا المركز الكوادر البشرية عالية التأهيل من الاختصاصيين في شتى مجالات المعرفة أكاديمية .

٥/٥/٥ التفكير العاجل في إنشاء عدد من مراكز ومؤسسات التميز الرفيع
- Centers of Excel كتلك الموجودة في جامعات ألمانيا والمدارس
العليا في فرنسا ومعاهد MIT وغيرها في أمريكا وبريطانيا ، فوجود
مثل هذه المراكز دعامة حقيقية لحركة الدراسات العليا والبحوث.

٥ / ٥ / ٦ فتح الباب أمام المؤسسات الإنتاجية والخدمية للإسهام في الدراسات
العليا ، بما يضمن موارد ثابتة لتمويله ، مع تحريك حماسة الجهود
والمبادرات الشعبية للمشاركة في هذا التمويل . ٥/٥/٧ السعي نحو
استخدام فاعل للتقنيات الإدارية والاقتصادية الحديثة في التخطيط
الاستراتيجي لنظم الدراسات العليا العربية، والاستخدام المكثف
لمواردها المتاحة، بشكل يسهم في رفع كفاءة إدارة الموارد المالية
المخصصة للإنفاق، وتتبع صور الهدر فيها وتقليلها إلى أقل قدر ممكن،
مما يؤدي إلى تحسين الكفاية الداخلية والخارجية لتلك النظم.

٢:٥

مقاربة مستقبلية للتحديات التربوية للطفولة العربية: طفل الخليج كنموذج

١. مقدمه :

١:١ تنطلق هذه الدراسة من قناعة أساسية فحواها أن تنمية الطفولة هى الركيزة الأساسية لمستقبل الأمة العربية فى مطلع الألفية الثالثة، فإذا صلح مستقبل الطفولة، صلح مستقبل الأمة وإذا أخفق أخفق معها. فمع تنامي المستجدات المستقبلية و توحش العولمة من ناحية، ومع تصلب شرايين مؤسسات المجتمع العربى وضعف استجاباتها لما حولها من ناحية ثانية ، ومع تفاقم أزمة الطفولة العربية من ناحية ثالثة، يصبح من المحتم مراجعة قناعاتنا و مسلماتنا الخاصة بتنشئة أطفالنا و إعادة فحص أهدافها و تقويم آلياتها لتصبح قادرة على تهيئة وتحصين الأجيال القادمة ثقافيا و معرفيا حتى لا يذوبوا فى طوفان الاغتراب والعولمة .

٢:١ من هنا يكتسى النظر إلى مستقبل الطفولة العربية و الاستشراف الواعى لآفاقه فى ظل مستقبلات بديلة أهمية خاصة، إذ أنه يمثل محاولة

حاسمة و أخيرة لإنقاذ المستقبل العربى برمته، و تشييد الحصون المكيمة لمشروعه الحضارى القومى.

٣:١ و مساهمة فى مقاربة هذا الجانب، ستحاول هذه الورقة التفكير فى القضايا والمسائل التى تطرحها التحديات الحضارية على التنشئة التربوية والاجتماعية للطفل مما يساهم فى رسم صور بديلة لمستقبلات الطفولة . من خلال نماذج عقلانية واقعية تسعى لتحرير الطاقات الإبداعية للأطفال، وتنمية قدراتهم على التفكير مع التغير، و مواجهته، و قيادته، وتوظيفه لصالح مجتمعاتهم.

٤:١ و يترتب على هذا كله، التأكيد على مايلى :-

- قومية قضايا الطفولة و تشابكها مع قضايا التنمية البشرية المستدامة، محليا وقوميا. لذا فهى اكبر من أن تظل موضع اهتمام ضيق من قطاعي التربية والصحة فقط فلا بد من النظر إليها سياسيا واقتصاديا و تنمويا.

- دينامية الطفولة ، فالأطفال فاعلون اجتماعيون أكثر من كونهم مجرد ضحايا أو كائنات سلبية عاجزة . كما أن الطفولة هى فى حد ذاتها مرحلة قائمة بذاتها و ليست مجرد مرحلة تمهيدية للرشد . لذا يجب أن تنعكس قضاياها فى السياسات الاجتماعية .

- تلاحم قضايا الطفولة والمرأة بشكل لا يمكن الفصل بينهما ، وكلاهما يمثل **"العجل السرى"** لعمليات التنشئة الاجتماعية ، وبالقدر الذى تتاح فيه الفرص لتوفير أمومة قوية وواعية ومستنيرة بالقدر ذاته الذى نضمن فيه طفولة واعدة و متمكنة ومبدعة.

- ضرورة حشد الجهود و الأبحاث و التثوفات، النوعية والكمية، ليس فقط لتطويق أزمة الطفولة وتحجيمها، بل أيضا لتجاوزها من خلال فعل تحررى إستراتيجى .

- إن التحديات المستقبلية التى ستواجه الطفولة العربية ليست كلها مخاطر بل أن بعضها ينطوى على فرص كثيرة يمكن الاستفادة منها و تعظيمها.

٢. الطفولة : الأهمية و الخطورة :

١:٢ المتتبع لأدبيات التنمية فى العقدين الماضيين ، بوجه خاص ، يلمس بوضوح كيف ان قضايا الطفولة و المرأة قد اعتلت مكان المقصورة فى أدبيات التنمية البشرية المستدامة ، كما ازداد تعظيم اهتمام الخطاب السياسى العربى بهما باعتبارهما من أهم مداخل تحقيق التنمية المجتمعية لذا ، زاد الاهتمام بتفعيل آليات التنشئة الاجتماعية و تنشيط دورها كركيزة مستتيرة لحركة التقدم المجتمعى ككل (أنظر : نذر و زاهر ، ١٩٩٩)

٢:٢ والمتأمل فى الطفولة بخاصة يجدها تمثل نصف المجتمع العربى اليوم والمستقبل كله لها . ومن هنا تتبدى أهمية الاستثمار فيها و رعايتها و تحصينها و تفجير طاقات الإبداع لديها . وتوضح لنا البيانات السكانية أن حجم المواطنين فى دول مجلس التعاون الخليجى الذين تقل أعمارهم عن خمسة عشرة سنة بلغ عام ١٩٩٥ متوسطا قدره (٤٥,٣%) من إجمالى السكان ، ففى حين نجد ان النسبة فى دولة البحرين هى (٤٠,٣%) نجدها فى دولة الإمارات العربية المتحدة تبلغ الذروة (٥١%) من إجمالى السكان المواطنون !! (الفارس، ١٩٨٨، ١٨)

وتتميز هذه الفئة العمرية بحاجتها للإعالة المطلقة ، و بحاجتها لخدمات من نوع معين ، كما أنها تعتمد فى دعمها الاقتصادى على البالغين

فى سن العمل، ولا توجد سياسات حالية لدمج الشرائح العمرية العليا من هؤلاء الأطفال فى بعض برامج التنمية .

وعموما ، فإن حجم هذه الفئة يعتبر كبيرا مقارنة مع دول العالم الأخرى ، إذ تبلغ نسبة هذه الفئة فى دول العالم عام ١٩٩٥ حوالى (٣١,٥%) ، و تقل عن ذلك كثيرا فى كل من الدول المتقدمة التى تبلغ فيها النسبة (٢٠,٧%) و فى الولايات المتحدة الأمريكية التى تبلغ فيها (٢١,٩%) (الفارس ، ١٩٨٨ ، ١٨) .

ومما يدعو للجدية والاهتمام أن الاسقاطات السكانية المتاحة تشير إلى نسبة هذه الفئة العمرية و من بين السكان المواطنين لن تشهد هبوطا ملحوظا فى العقدين القادمين ، إذ سيبلغ متوسط نسبتها على مستوى مجلس التعاون (٤٢,٩%) عام ٢٠٠٥ ، و حوالى (٤١,٣%) عام ٢٠١٥ (الفارس ، ١٩٨٨ ، ١٧٢) . الأمر الذى يعنى مضاعفة الجهود المبذولة لخدمة الأطفال .

٣:٢ وقد تفاعلت الدول العربية مع الاهتمام الدولى بحقوق وأمور الأطفال والذى تبدى فى عدة أشكال أهمها إصدار إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة ميثاقا لحقوق الطفل عام ١٩٥٩ و الذى أكدت مبادئه العشرة حق الطفل قبل الولادة وبعدها فى حمايته، ورعايته صحيا ونفسيا وروحيا واجتماعيا وتربويا ، وحقه فى المأوى والرياضة و العيش بين والديه ، وحقه فى الرعاية الخاصة إذا كان معوقا أو عاجزا أو محروما من الوالدين والحياة الأسرية ، وحمايته من الاستغلال والقسوة والتمييز العنصرى أو الدينى ، وكذلك تم إنشاء منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة "اليونسيف" (فراج ، ١٩٨٢ ، ٣٧٨) .

وقد سبق الإسلام العالم فى إقرار حقوق الطفل حتى من قبل ولادته حيث حرص على حسن اختيار الأم والأب، وساوى بين الولد والبنت (يهب لمن يشاء إناثا ويهب لمن يشاء الذكور) "سورة الشورى آية ٤٩". كما نص على حق الطفل فى الرعاية والأمن الاجتماعى والصحة والتعليم والتغافى، وحقه فى الحماية والوقاية وهو ما جاءت به كافة المواثيق الدولية من بعده بأكثر من ألف سنة.

وحديثا تمثل، اهتمام الدول العربية فى هذا الصدد فى إعداد مشروع ميثاق حقوق الطفل العربى وذلك عام ١٩٧٨ وان لم يخرج للنور حتى الآن. وكذلك أنشئت منظمة عربية للطفولة لها نشاطات واسعة. وقد تلاحق الاهتمام بالطفل عالميا حيث صدرت اتفاقية حقوق ورفاهية الطفل الأفريقى عام ١٩٨٩، كما عانت الأمم المتحدة و أصدرت عام ١٩٨٩ أيضا الإعلان العالمى لبقاء الطفل وحمايته ونمائه.

٤:٢ والواقع أن الإعلانات والاتفاقيات العالمية تثير - من المنظور الثقافى - نقاشا حادا حول مدى مصداقية مناقشة حقوق الطفل بمعزل عن واجبات الكبار، فالمعاهدات والإعلانات تعبر عن توجه غربى تماما وذو مفاهيم دينية معنية لا يمكن القبول بها فى بيئات ثقافية مغايرة وبالتالي لا تخضع للتطبيق الثقافى العام. كما أن عزل الطفولة عن مسئولياتها الاقتصادية قد يثير بعض الاعتراض.

٥:٢ والخطورة كل الخطورة أن نتوقف عند مستوى المواثيق الدولية دون إدراك للواقع القاسى لقطاع غير قليل من أطفال العالم. فقد يكون القرن العشرين هو القرن الذهبى للاهتمام بالطفولة حقا؛ ولكن أية طفولة وأين؟

لذا ، لا بأس من تنشيط ذاكرتنا حتى لا ننسى هذا الواقع المرير ، حسبما تشير إحصائيات اليونسيف والتقارير الدولية نجد أنه :

- فى كل يوم يموت ٤٠٠٠ طفل من جراء سوء التغذية و الأمراض بما فيها متلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز / السيدا) ، وبسبب الافتقار إلى الحياة النظيفة و المرافق الصحية غير الوافية بالغرض ، وبسبب الآثار المترتبة على مشكلة المخدرات .

- فى كل يوم ، يعانى ملايين الأطفال من ويلات الفقر و الأزمات الاقتصادية من الجوع و التشرد من الأوبئة و الأمية ، ومن تدهور البيئة .

- فى كل يوم ، يتعرض عدد لا يحصى من الأطفال فى أنحاء العالم إلى أخطار تعيق نموهم و تنميتهم . وهم يعانون كثيرا بوصفهم ضحايا للحروب والعنف ، وضحايا للتمييز العنصرى و الفصل العنصرى و العدوان و الاحتلال الأجنبى و الضم بوصفهم لاجئين و أطفالا مشردين أجبروا على ترك ديارهم و جذورهم ، أو بوصفهم معوقين ، أو ضحايا للإهمال و القوة و الاستغلال .

- أكثر من (٢٥٠) مليون طفل تتراوح أعمارهم ما بين الخامسة والرابعة عشرة يعملون فى ظروف مؤذية لصحتهم ... ففى تنزانيا يستشقون المبيدات الحشرية و هم يقطعون البن ، و يتعرضون للدغ الثعابين فى مزارع المطاط فى ماليزيا ، ويعملون فى مزارع كبيرة و حقول مخصصة بالمبيدات الحشرية فى مزارع بنىويورك بالولايات المتحدة ، وفى بريطانيا يعمل ما بين ١٥% الى ٢٦% من الأطفال فى سن الحادية عشرة ، ٣٦% إلى ٦٦% فى سن الخامسة عشرة ، بينما يوظف الأطفال للعمل فى مصانع

الجلود فى نابولى بإيطاليا ، ويتعرضون للأذى فى مواقع البناء فى البرتغال.

- يوجد فى الوقت الحاضر ما يزيد عن ٢٠٠ مليون طفل لا يحصلون على التعليم الأساسى ثلاثهم من الفتيات .

- و فى الوقت نفسه لا ننسى أن هناك أطفال يقومون بالفعل بدور كبير فى النضال ضد سياسة التمييز العنصرى كما حدث فى جنوب أفريقيا ، و يمكن إطلاق هذا الحكم على دور الأطفال فى حركات أخرى مثل الانتفاضة فى فلسطين ، وحركة البيئة النظيفة فى السنغال فى أواخر الثمانينات و أوائل التسعينات ، وحركات الطلاب فى مالى ، وكورت دى فوار ، وتوجو . وهناك عدد كبير أيضا من منظمات العمال من الأطفال، مثل "المساعدون الصغار" فى داكار وضواحيها (مختارات المجلس الأفريقى لتنمية البحوث الاقتصادية و الاجتماعية ، ١٩٩٧ ، ٣٢٢)

٣. التنشئة الاجتماعية للطفل : المفهوم والمؤسسات :

١:٣ المفهوم:

يمكن الاتفاق على كون التنشئة الاجتماعية هى العملية التى يكتسب من خلالها الطفل القيم و المعتقدات والمعايير و أنماط السلوك التى توجهه نحو ما يمكن ان تقبله ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه ، وتبدأ هذه العملية منذ مرحلة المهد لتمتد به عبر الطفولة ولتزداد أثناءها تنوعا و تعقيدا (Mussen,et.al,1984,397) .

والواقع أن اكتساب الطفل لاتجاهات وقيم ثقافة المجتمع السائدة والتى تقوم على التكريب باستخدام الثواب والعقاب أو الملاحظة والتقليد أو التقمص والتوحد ليست إلا عمليات مركبة متداخلة تؤثر على تنشئة الطفل اجتماعيا

دون أن تتفصل إحداها عن الأخرى على الرغم مما قد يبدو على كل عملية من هذه العمليات من استقلالية أو اختلاف . ويتم خلال عملية التنشئة الاجتماعية بأساليبها المتنوعة تكوين الإطار المرجعي لسلوك الطفل واتجاهاته وقيمه ومعاييرها التي يستمدّها من بيئة معنية خلال علاقاته المتعددة و المتنوعة مع الأفراد الذين يشاركونه معيشه هذه البيئة ويظهر اثر الإطار المرجعي الذي يتكون لدى الطفل في سلوكيات الطفل المختلفة بحيث ينعكس هذا الأثر على كافة عمليات وجوانب بناء شخصية الطفل في مجال التنميط الجنسي (تحديد الدور الجنسي ذكر أو أنثى) ، نمو الضمير ، التفكير والسلوك الأخلاقي ، العداء والعنوان ، الميل إلى الاعتمادية أو الاستقلالية وغيرها (للمزيد راجع : زاهر و نذر ، ١٩٩٩ ، الفصل الرابع)

٢:٣ المؤسسات :

تتعدد المؤسسات الاجتماعية التي تتحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية للطفل و تأتي في مقدمتها النظام الأسري وسائل الإعلام و المدرسة ومن المهم التعرف على واقع عملها في تنشئة الطفل العربي .

١:٢:٣ : النظام الأسري :

١. يتفق العلماء والمربين على كون الأسرة هي ، المجتمع الإنساني الأول ، الذي يكتسب الطفل فيه أنماط سلوكه الاجتماعي ، و البوتقة التي يكتسب الطفل فيها لغة التخاطب فيحاكيها و يستخدمها في التواصل و التعبير عن حاجاته و انفعالاته ، و المرجع الذي يستمد من الطفل القيم الدينية و الخلقية التي تشكل معايير السلوك و الأفكار و المعتقدات و العادات و الاتجاهات التي تمثل أطره المرجعية الموجه لكل أنماط سلوكه (راجع : زاهر و نذر ، ١٩٩٩ ، الفصل الرابع)

ب. وترصد باحثة خليجية (رمضان، ٦٦-٧٦، ١٩٩٠) أهم أنماط التنشئة الأسرية العربية فى سبعة أنماط :

- النمط التسلطى : ويتمثل فى استبداد أحد الوالدين أو كلاهما و حمل الأطفال على أداء سلوك معين مع إلقاء شخصية الطفل بحيث يشب خاضعا مستكينا فاقد الثقة بنفسه أو يشب مشاغبا ميالا للانتقام و خاصة فى غياب السلطة أو الرقابة .
- التدليل والحماية الزائدة : و يتمثل فى الاستجابة لمطالب الطفل جميعها، والمبالغة فى حمايته ، وهذا النمط يؤدى إلى أن ينشأ الطفل معتمدا على غيره و غير قادر على تكوين علاقات اجتماعية سوية .
- نمط القسوة فى المعاملة :و يتمثل فى أنواع العقاب الجسدى و النفسى الذى تمارسه بعض الأسر المتسلطة فينشأ الطفل على " الكبت " و ينتظر الفرصة المناسبة للتنفيس عما يعيشه من قهر بإتلاف الأشياء و الإساءة إلى الممتلكات العامة - أو تعذيب الحيوانات وكل ما تطالسه يديه، أو محاولة إيلاء الآخرين و السعى إلى حرمانهم من السعادة .
- نمط الإهمال والنبذ : ويتمثل فى إهمال الطفل جسديا ونفسيا وعدم تلبية احتياجاته ومطالبه ، وغالبا ما يلجأ الطفل المهمل إلى لفت النظر إلى نفسه أو إلى ما يحتاجه بممارسات إرادية أو لا إرادية تعبر عن اضطرابه النفسى ، كأن يدعى المرض بصفة متكررة و يمتنع عن الأكل، أو الكلام ، أو أن يتبول على نفسه .
- نمط التفرقة فى المعاملة بين الأبناء : ويتمثل فى تفضيل أحد الجنسين، وغالبا ما يكون تفضيل الذكور على الإناث أو تفضيل الأول أو الأخير من الأبناء على أخوته أو تفضيل الجنس الوحيد على ماعداه . وغالبا ما

ينعكس ذلك فى شكل سلوكيات غير سوية سواء من المفضل أو غير المفضل .

• نمط التذبذب و الاختلاف فى المعاملة : و يتمثل فى الكيل بمكيالين ، فالسلوك الخاطئ يلقى عقوبة مرة و هو نفسه يلقى التسامح مرة أخرى ، أو يلقى سلوك ما استحسان الأب و استهجان الأم أو العكس ، فإذا فقد الطفل القدرة على تقييم ردود أفعال أبويه ، نشأ متردداً غير حاسم ، بل وقد يتأخر لديه أو ينعدم تكوين الإطار المرجعى الذى يوجه سلوكه مستقبلاً.

- نمط الطموح الزائد للأباء : و يتمثل فى توقعات الآباء التى تفوق قدرات الأبناء و ما يترتب على ذلك من ضغوط يمارسها الآباء على الأبناء ، و ما يترتب عليها بالتالى من شعور الأبناء بالعجز و الإحباط نتيجة عدم تحقيقهم لما يصبو إليه الآباء ، الأمر الذى يخلق نوعاً من الصراع داخل الأسرة تنعكس آثاره على كل من الآباء و الأبناء معاً .

ج. ومن نافذة القول، أن أنماط التنشئة الأسرية الخليجية تتأثر بعوامل كثيرة يتصل، بعضها بالأم أو الأب و بعضها الآخر بالمربيات الأجنبية و جزء ثالث بالإعلام .

- فبالنسبة للأم ، أثبتت الدراسات العديدة أنه كلما كان لدى الأم درجة متميزة من الوعى والحرية مقرونا بمستوى مقبول من التعليم أمكنها أن تنشئ أطفالها وفقاً لأنماط سوية من التنشئة وان تحقق أهداف التنشئة الاجتماعية المستنيرة ، والعكس قد يكون صحيحاً بدرجة كبيرة ، لأنه فى حالة نقص الوعى أو فى حالة عدم تمتعها بحريتها أو اضطهادها بأى شكل كان ، فمن غير المتوقع أن تدرّب الأم طفلها على الحرية و هى

مسجونة فى بيتها أو ترتقى بوعيه وهى فاقدة لهذا الوعي، أو أن تنمى ثقته فى نفسه و هى مقهورة . و فى نفس الوقت فإن خروج المرأة للعمل، يؤثر فى معظم الأحيان ،و كما أثبتت غالبية البحوث ، فى قدرة الأم على تنشئة أولادها على النحو المبتغى .

وفى نفس الوقت فإن تلكؤ " الأب " عن إدارة عملية التنشئة داخل أسرته أو غيابه عنها، يؤثر تأثيرا بالغا على سلامة تنشئة أطفاله من النواحي المختلفة ، كما أنه قد يكون سببا واضحا فى مزيد من التشوهات فى المسالك الشخصية الاجتماعية للنظام الأسرى ، بأكمله فيشبع فيه التفكك الذى قد يقود الأطفال إلى حالات الانحراف بشتى صورها .

أما بالنسبة لتأثير " المربيات الأجنيات " فقد تناولته دراسات عديدة ، و أكدت على أثاره المدمرة على وحدة الأسرة وعلى التشكيلة السوية لشخصيات أفرادها ، خاصة شخصيات الأطفال . و قد أوضحت آخر هذه الدراسات و التى قمنا بها فى دولة الكويت ضمن دراسة موسعة لتصميم استراتيجية للأمومة و الطفولة فيها (نذر و زاهر ، ١٩٩٩) أن وجود الخدم والمربيات الأجنيات (الأمهات البديلات) داخل الأسرة الخليجية يمكنه أن يتسبب فى تشوية السمات النفسية والوجدانية للأطفال ، ويسبب صعوبات النطق والكلام عندهم ، ويعمل على إضعاف تحصيلهم الدراسى، هذا إلى جانب نشر قيم الانحلال و الفساد داخل الأسرة و المجتمع ، وتعويد الأطفال على التواكل و الكسل ، وزيادة نسبة طلاق الأبوين ، بل وانحراف بعض أفراد الأسرة ، كما أن وجودهم يعمل على تضيق مساحة الاتفاق و التفاهم بين الأباء بعضهم البعض و بينهم وبين أبنائهم ، مما يقود إلى حدوث تقاعس مقصود من جانب الأم أو الأب بخصوص دورهم الأسرى فيترك الرجل المنزل طوال اليوم و تتخلى الأم عن مسئولية

المنزل إلى الخدم ، وعن مسئوليات تربية أطفالها إلى المربيات، بالإضافة إلى أن الاستغراق في العمل خارج المنزل على نحو لا يترك وقتاً لتربية أولادها . وبالطبع هناك استثناءات قليلة في هذا التصدد و تتوقف على مدى وعى المرأة و مستوى تعليمها في الأغلب .

أما العامل الخاص بالإعلام فسوف نتناوله في جزء تال.

٢:٢:٣: النظام التعليمي : ويمتد هذا النظام ليشمل كلا من رياض الأطفال والمدرسة :

١. رياض الأطفال : وتمثل هذه الرياض البيئة النموذجية لتلبية احتياجات الطفولة من الخبرات المتنوعة و الرعاية الجيدة التي قد لا تتوافر في ظل الظروف الأسرية ، كما أنها تمد الطفل بحاجته من الحنان و العلاقات الدافئة و التفاعل المستمر مع الأم ، كما أن لها أدوار عديدة تتلخص في تعليم الطفل المهارات والمعلومات التي تجعله يقوم بدوره كعضو راشد في المجتمع ، كما تساعد على كيفية ضبط انفعالاته و التعامل مع مراكز السلطة ، وتغرس فيه القيم الاجتماعية ، و خاصة قيم الإنجاز العلمي و المعرفي ، وتكسبه المفاهيم و الاتجاهات و المعتقدات المرتبطة بالانتماء و الانضباط الاجتماعي ، وكذلك إكسابه قيم ومعايير التعامل مع الجو المدرسي ، وتدريبه على ممارسة السلوك المرضي عنه من قبل المعلمة، إلى جانب توفير القدوة الصالحة من خلال سلوك المعلمات (أنظر :أحمد وكوجك، ١٩٨٧ ، Mayers,1971,Passow)

ب. أما المدرسة :فتأتى أهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال و تزويدهم

بالوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات .و المدرسة بكونها مؤسسة اجتماعية مرتبطة بعناصر الثقافة المختلفة فى المجتمع تصبح مسئولة عن بناء شخصية الطفل بما تهيئوه له من نمو " معرفى " يتمثل فى اكتساب المعلومات و المعارف المختلفة ومن نمو " اجتماعى " يتمثل فى اتساع دائرة أصدقائه وزملائه و الالتزام بالتغير المرغوب فى إطار من التوجه المستقبلى ، ونمو نفس يساعده على تقبل ذاته و تقبل الآخرين (أنظر : زاهر ونذر ،مرجع سابق) .

٣:٢:٣ وسائل الإعلام و الاتصال :وهى لا تتوقف عند مجرد كونها أجهزة الاستقبال المرئية و المسموعة و الوسائل المقرؤة ، بل أنها تشير فى تحليلها النهائى إلى ذلك البناء التنظيمى الضخم بآلياته التى تبث الكلمة و الصورة ، لتصل إلى الملايين فى جميع أنحاء المعمورة عبر الأقمار الصناعية ، والتى خلقت تحولا جذريا فى المكان والزمان ، و أسقطت الحواجز بين أطراف العالم وبلدانه ، وساهمت فى إحداث تقدم غير مسبوق فى المعارف والمعلوماتية والتكنولوجيات المتلاحقة التى كونت ثقافة جديدة لعصر ما بعد الصناعة ، ثقافة مرشحة ،كما يذكر حجازى ، بما تمتلكه من قدرات تكنولوجية خارقة و متعاضمة فى سرعة تطورها ، الآن تهيمن كليا على صناعة الموافقة للكبار ، وبالتالي التتميط الكونى للأجيال الطالعة وذلك عبر صناعة دنياهم من خلال الواقع المخلق: أى الواقع المصنوع حاسوبيا و الذى يمكن مزجه بدرجات متفاوتة مع الواقع الطبيعى بما يولد عالم له قوة تأثيره لذا يسميها حجازى " بالبلاغة الإلكترونية " ،تلك التى تأتى لكى تعزز بلاغة الصورة التقليدية بما تمتلكه من مؤثرات الصوت المجسم والألوان المبهرة ، وتقنيات التكميف و التركيز و التكبير والتصغير و الدمج والفرز والإنزال و المزج و التسلسل

إلى ما هناك من تقنيات الإخراج ، وهى تتوسل كل مبادئ التأثير الحديثة فى علوم نفس الحواس و الاستقبال الحسى والإدراك (أنظر :حجازى ، ١٩٩٨ ، ٣١) . وإذا كان الكبير غير قادر على مجابتهها (ولا يملك سوى أن يستسلم لمتعها العديدة ، وبالتالي تأثيرها الصريح منه والخفى ، المباشر و المداور ، الآنئى و اللاحق (حجازى، ١٩٩٨ ، ٣١) ، فإن الصغار لا يملكون سوى الانصياع و الانبهار لثقافة الصورة الإلكترونية هذه تماما ، مما يسهم فى طمس خصوصياتهم الثقافية ، و يفتح المجال أمام اغترابهم أو هيمنة القيم و السلوك الغربى عليهم .

وتتوسل العولمة بثقافة الصورة الإلكترونية كى تكتسح عقولنا و قلوب أطفالنا و تخترقها لتفرض و تتمط العقول وفقا لثقافة عالمية ترسخ التبعية الثقافية و الحضارية ، وتهدم كل ما بنته التنشئة الاجتماعية من مبادئ وأسس و تفصيلات ورمز وقيم ، وتحدث بلبلة فى أفكار أبنائنا .

- ويتجلى تحدى الصورة الإلكترونية ،أو التلفزيون وتوابعه ، فى كون معظم البرامج المقدمة ، حتى على المستوى المحلى ، هى إفراز للثقافة الغربية التى هى غريبة عن ثقافة الطفل العربى ، ففى دراسة حول البرامج الأجنبية المستوردة الموجهة للطفل فى التلفزيون المصرى وجد أن ٩٠% من جملة الإرسال الموجه للطفل عبارة عن برامج مستوردة من الخارج ، وأن نصيب ما يقدم للطفل طوال ساعات الإرسال التلفزيونى لا يزيد عن ٨% من جملة إرساله (على ، ١٩٩٢ ، ١٠٠) . وتناولت دراسات عديدة أخرى الإعلانات التلفزيونية عن السلع والخدمات وأشارت إلى إساءة استخدام الأطفال فيها ، إلى جانب نزوعها إلى تنشيط الرغبات الاستهلاكية لديهم و إعلاءها على نحو يفوق باقى القيم المجتمعية

والتنموية المرغوبة . (أنظر : الحديدى ، ١٩٨٧ ، ٤٠-٤٧ ، العنتلى ، ١١٢٣، ١٩٩٤، السماك، ١٩٩٣، ٤٩، الشال، ١٩٤٩) .

والواقع أن الإعلان التليفزيونى ليس مشكلة فى حد ذاته ، ولكن المشكلة فى توجهاته ، إيديولوجيته الاستهلاكية التى يروجها ويرسخها ، إنها فى بناء تصور عن العالم و نمط من الوجود تقوم مرجعيته الأساسية و أحكام قيمته على "الاستهلاك" على اختلاف ألوانه (فأبطال الأطفال المحبين يستخدمون كوسائط إعلانية للترويج عن لباس، أو حلوى، أو لعبة. كيف يمكن للطفل أن يقاوم استهلاك هذه السلعة ؟ كيف يمكن أن لا يكون كالأخرين ... ومن الملفت أن هناك من يدعى أن الطفل الأمريكى حين يصل إلى نهاية المرحلة الثانوية يكون قد تعرض لما يقرب من ٥٠٠ ألف إعلان ، تكس كإشارات دفاعية فى ذهنه بدون تحليل أو نقد (حجازى ، ١٩٩٨ ، ٦٩-٧٠)

- ومن ناحية ثانية ، فقد أثبتت دراسات أخرى بعض مخاطر الصورة الإلكترونية و فى مقدمتها نشر العنف الزائد لدى الأطفال ، وبالتالى أصبح التليفزيون أداة فاعلة فى تغذية الشعور بالصنف لدى الأطفال ، فقد اتضح أن الطفل يشاهد ما مقداره ثمانية آلاف جريمة و عشرة آلاف حادث قبل أن يكمل مرحلته الأولية ، وتقفز هذه الأرقام إلى الضعف تقريبا قبل أن يبلغ الطفل أو الطفلة سن الثامنة عشرة (الشرق الأوسط ، ١٩٩٧) ، وفى دراسة استغرقت خمس سنوات شملت (٧٣٢) طفلا اتضح من خلالها أن العديد من الحالات العدوانية و الخلافات مع الوالدين والمشاجرات و الجنوح كلها كانت نتاجا مباشرا لما يشاهده الطفل من أفلام العنف فى جهاز التليفزيون . وأوضحت دراسة أطول زمنا أداها " ليونارد أيرون " من جامعة إلينوى أن مظاهر العنف التليفزيونية التى تلتصق بشخصية

الطفل في سن الثامنة تصاحبه في كل مراحل الطفولة والمراهقة ، وكلما ازداد عدد الأفلام العنيفة المحببة إليهم في هذه السن الباكرة ازداد سلوكهم عنفا و قسوة في مستقبل أيامهم و لمدة عشر سنوات على الأقل ، و بالتالى خلص " أيرون " إلى أن تأثير مظاهر العنف فى التلفزيون يتطابق مع السلوك العدوانى للطفل ، ثم توصل " ايرون " و معه زميله " هويسمان " فى دراسة لاحقة بعد مرور عشرين عاما إلى أن العنف التلفزيونى يؤثر بصورة مباشرة على الأطفال من كل الأعمار ومن الجنسين و من كافة طبقات المجتمع ، و مهما كانت درجة ذكاء الطفل أو الطفلة (الشرق الأوسط ، ١٩٩٧).

و من هنا فإن التلفزيون بدلا من أن يجعل حياة الأطفال آمنة و يرشدهم و يشعرهم بالاطمئنان بث فى قلوبهم الرعب من الحياة . وحتى الرسوم المتحركة التى تبدو بريئة من كل هذا فإن هناك من العلماء من يرى خطورة العنف الموجود فيها على عقلية الأطفال بداية من سن الرابعة باعتبار أن مشاهد العنف فى الرسوم المتحركة تجعل الطفل يمجذ الأبطال، كما تزرع فيهم أيضا نزعات عدوانية . فبعضهم يميلون إلى قذف الأشياء وتحطيمها بعد مشاهدة هذه الأنواع من الأفلام ، لذا فإن تأثير المشاهد لا يمحي من عقل الطفل حتى بعد تخطيه مرحلة الطفولة (الأنباء ، ١٩٩٥) وهو ما أوضحت الدراسات المذكور سلفا .

وفى ظل التطاحن بين النظريات المختلفة حول علاقة الصورة الإلكترونية بالعنف والجريمة لا نستطيع إلا أن نؤكد ما تجمع عليه أكثر النظريات الرئيسية فى هذا الصدد (نظريات التعلم الاجتماعى، و نظرية التفريغ، ونظرية الغرس) وهو أن هناك تأثير فعليا على الأطفال لكن

محتوى هذا التأثير واتجاهه يظل هو الإشكالية التى قد تحتاج لمزيد من الدراسة (للمزيد راجع ، شومان ، ١٩٩٦ ، ٢٤) .

وقد اتجهت بعض الدول لتقنين استخدام الأطفال للتلفزيون ، حيث اقترح تخصيص " ساعة للعائلة " تجتمع فيها حول شاشات التلفزيون ما بين الثامنة إلى التاسعة مساء و تظل نظيفة من المشاهد المثيرة و مشاهد العنف ، كما ان هناك اقتراح تبناه الكونجرس الأمريكى بإصدار تشريع يحتم أن يكون فى أجهزة التلفزيون المنتجة حديثا جهاز يسمح للآباء بالتحكم فى منع استقبال مشاهد العنف يطلق عليه جهاز V (الأنباء ، ١٩٩٥) ولا تتوقف الخطورة والعنف عند التلفزيون فقط بل أن الألعاب المستحدثة وفى مقدمتها ألعاب الفيديو أو الأتارى (Atari) من شأنها كذلك أن تعرض الأطفال لمستوى عال من العنف ، فهى مؤسسة على نمط الحياة الأمريكية العنيفة وهدفها نقل قيم هذه الحياة ، لذا تبث فى الأطفال مضامين ثقافية تختلف عن مضامين ثقافتهم الأصلية (أنظر: الفينى، ١٩٩٥)

كما أن انتشار " الفيديو " أصبح يتيح للطفل حرية اختيار المادة التى يود مشاهدتها ، و بالتالى أصبح يشكل خطورة بالغة على الأطفال ضمن اليسير الآن على الأطفال عليهم تداول أفلام لا تتناسب مع أعمارهم و بعض هذه الأفلام يرتبط بمشاهد الجنس و العنف التى تقود للانحراف و التماس سبل الرذيلة وتدمير حياتهم .

أما البث المباشر عبر الأقمار الصناعية فهو واحد من أكثر أشكال الصورة الإلكترونية إكتساحا لعقول الأطفال لما يستعين به من وسائل الإبهار و لما يعرضه من برامج خالية من الرقابة وداعمة لثقافة إباحية فاضحة فى أغلب الأحيان . و تمثل لهم عالم جديد وغريب والمساحة

المتاحة لا تساعد على التوقف عند هذه الوسيلة التكنولوجية المروعة ، ولا على زميلتها " الانترنت " .

٤. وضعية المرأة الخليجية :

١:٤ بالمنطق ذاته نجد أن قضية المرأة لا تبتعد عن قضية الطفل فى أى مجال فى العالم ، فكلاهما يشكلان أهم عناصر المؤسسة الاجتماعية الأولى فى إنتاج البشر و إعدادهم أى الأسرة . والشاهد أن المرأة الخليجية ، كما هو الحال باقى البلدان العربية تواجه بعضها ينتمى إلى ظروف وضغوط تاريخية، والبعض الآخر ينتمى إلى الحاضر والمستقبل، فالمرأة بحكم الظروف التاريخية كانت - ولا زالت لحد كبير - ضحية لمجتمع أبوى مغالى فى الإعلاء من قدر الرجل على حساب مكانة المرأة وأثرها فى المجتمع بل أن التنشئة الاجتماعية للمرأة كثيرا ما كانت تصل إلى مستوى الاضطهاد لها بشكل علنى أو خفى ، مما جعلها - فى أوقات كثيرة - قوة عاطلة و عاملا من عوامل تجذر التخلف الاجتماعى (زاهر، ١٩٨٧) ، وهذا على الرغم مما تضمنته النصوص الواضحة الصريحة فى ديننا الإسلامى الحنيف من اهتمام بالمرأة و كفالة لحقوقها المشروعة و احتفاء بدورها فى تربية الناشئة وبناء المجتمعات .

٢:٤ وفى إطار هذه الوضعية المتردية تضاعل دور المرأة فى الحياة، مع أن أثره فى الأسرة كان بعيد المدى من حيث كونها " زوجة " أو " أمأ " و " شخصية " ، و " جدة " . وكان من نتائج هذا كله أن جعلتها التوجهات الحالية تشارك بضالة شديدة فى قوة العمل ، كما حوصرت فى العمل الخدمى أو العمل المأجور وفى مهن محدودة ذات طابع نظرى و إنسانى عام كما فى مهن التعليم والصحة ، كما زاد تدخل الرجل (الأب ، الأخ ، الزوج) فى تحديد العمل الذى يراه ملائما لقدرتها والذى انعكس على

وعى المرأة بقدراتها، فأصبحت توافق على أن هناك مهنا معينة تناسبها (انظر : الموسوى، ١٩٩٣)، بالإضافة إلى أن عددا من التشريعات الاجتماعية و القانونية ساهمت فى تعويق مساهمتها فى التنمية، حيث لم تهتم بحمايتها و لا بفرص عملها ، على الرغم من النص صراحة على هذه الحقوق فى الدساتير، مما جعل معدلات مساهمتها فى قوة العمل دون الحد المطلوب والمبتغى بالنسبة لقدراتها ، ولضالة وزنها النسبى للوزن الكلى للعمالة، وأيضا لانخفاض مستويات تأهيلها و هامشية القطاعات التى تعمل فيها أو المكانات التى تشغلها، وأخيرا لانخفاض إنتاجيتها (انظر ، نذر وزاهر ، ١٩٩٨).

٣:٤ وقد انعكست هذه الوضعية للمرأة الأم على أوضاع أطفالها ، فقد أدى خروجها للعمل - مع محدوديته - إلى تراجع كبير فى دور الأسرة فى التنشئة الاجتماعية و خلق فراغا لا تملؤه وسائل التنشئة الأخرى ، كما انه ساهم مع عوامل أخرى - كم سنوضح - فى خلق مشكلات عديدة ، فى مقدمتها المشكلات الناجمة عما تبثه وسائل الإعلام بكافة أشكالها وما تعبر عنه من ثقافات دخيلة معبئة بالثقافات الغربية الضارة ، وأيضا ترك الباب أمام المربيات الأجنيات أو قل " **الأمهات البديلات** " للتدخل لتثويه قيم أطفالنا و سلوكياتهم ، والتلاعب بانتماؤاتهم ، و إفساد أخلاقهم ولغتهم .

٥. التحديات الحضارية للطفولة وتداعياتها التربوية :

١:٥ لا توجد صورة مكتملة عن المستقبل ، و حتى ما نتوقع حدوثه لن يحدث كله فى الصور التى نتوقعها ، و سيكون هناك الكثير من المفاجآت. ولكن يظل بعضها رهن الاحتمال للوقوع والتواجد ، خاصة أننا نشهد حاليا مشهد مؤشرات الأولية ، وكلها تطرح تساؤلات جادة عن المستقبل الذى

نريده . وفى هذه الحدود يصبح من المشروع التساؤل عن أنماط التربية المناسبة لأطفالنا فى المستقبل ، و أن نبدأ بالتساؤل عما يخبرنا به عالم اليوم عن عالم الغد ، دون الوقوع فى مشكلات التنبؤ .

ومع الإيمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات التحديات المستقبلية للطفولة فى علاقتها بالأمومة ، إلا أننا سوف نسعى فى حدود المساحة المتاحة أمامنا ، إلى ذكر أهم هذه التحديات من وجهة نظرنا ، و بخاصة أن عناصرها متشابكة ، بحيث لو بدأنا بأيا منها ، فلا بد أن نمر عليها جميعا . و تأمل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل يكشف لنا عن أن مجتمع القرن الحادى والعشرين الذى خطونا نحوه سوف تجتاحه ثورات كبرى فى مقدمتها كما يرصدها نيسبت ، الثورة الصناعية الثالثة والتكتلات الاقتصادية - الاستراتيجية الكبرى ، والتحول إلى نظام السوق ، والثورة الديمقراطية ، والصحة الدينية و الأخلاقية . وثورة الفرد ، وتصاعد دور المرأة فى القيادة ، وثورة شاملة فى الفنون والآداب .. الخ ، على أن أكثر العوامل أهمية على الإطلاق هو الثورة الصناعية الثالثة التى تعتبر مصدر كل هذه الثورات بدرجات متفاوتة ، لذا سوف نركز عليها وعلى بعض أهم تداعياتها .

٢:٥ الثورة الصناعية الثالثة والعولمة :

وهى ثورة غير مسبقة بشكلها الحالى فى التاريخ ، فهى تركز كلية على المعلوماتية و إبداعات العقل الإنسانى ، وهى ثورة تعتمد على العقل البشرى ، و هو مصدر متجدد باستمرار لا ينفذ ، وتظهر إبداعات هذه الثورة خاصة فى مجالات المعلوماتية ، والاتصالات عن بعد ، و الهندسة الحيوية .

وغير خفى أن هذه الثورة الثالثة قد أحدثت تغييرات جذرية ، ليس فقط على المؤسسات المجتمعية و باقى القطاعات التقليدية (كالزراعة والتعدين و الإنشاءات وغيرها) ، بل أنها أدخلت ثورة فى الإنتاج الصناعى بإدماجها الحواسيب الآلية و أنظمة المعلومات فى عملية الإنتاج ، كما امتدت آثارها الى كل قطاعات النظام الاقتصادى العالمى فجعلته فى نفس الوقت مرتبطا من خلال شبكات عالمية متكاملة للتجارة وأسواق لرؤوس الأموال المصاحبة لها . ولعل أبرز مظهر لذلك هو ، "الشبكة العنكبوتية " التى أصبحت تنسج خيوطها حول الكرة الأرضية وتطوقها بكثافة (الدريج ، ١٩٩٨ ، ٤٢-٤٣) :

- تطور وتنوع خدمات النقل و المواصلات...
 - الخدمات الهاتفية والهاتف الجوال ...
 - السيبرنتيكا و ظهور التكنولوجيا التفاعلية (المزج بين الصوت و الصورة والنص...) .
 - الانترنت وتحويل الحاسوب من جهاز للمعلومات إلى جهاز للتواصل ...
 - الأقمار الصناعية و القنوات الفضائية .
 - الليزر .
 - أطفال الأنابيب و تقنيات الاستنساخ الجينى ...
 - الحقيقة الخيالية أو تكنولوجيا الواقع الوهمى ...
- ٣:٥ و خيوط هذه الشبكة التى نسميها اليوم " بالعولمة " أصبحت تكتسح كافة مؤسساتنا وأفكارنا، و تطرح تحدياتها على مؤسساتنا التربوية و التعليمية معا . مما يجعل البعض ينظر إليها " كعولمة متوحشة " تعنى الزحف المتواصل لقيم الغرب لرؤياه وحيدة الجانب و محاولة فرض صورة واحدة

أو تأسيس هوية موحدة للعالم ، و تدل على هذه العولمة أثارها وفى مقدمتها ، "قتصاد تتحكم فيه الشركات متعددة الجنسية ، و تبادل تجارى غير متكافئ، فى المجالين المادى والرمزى ، تقليص أدوار الدولة القومية، والسير فى اتجاه إلغاء الحدود بين الدول ، ثورة عارمة فى مجال الإعلام و التربية والاتصال ، و الثقافة المرتبطة بها ، شيوع ثقافة الاختراق التى تسعى لغرض قيم و فكر واتجاهات و أذواق استهلاكية منمطة" (الخيارى ، ١٩٩٨ ، ٤٢).

٤:٥ يترتب على ما سبق أن الطفل العربى يواجه بتحديات تربوية أهمها :

١:٤:٥ سيادة الثقافة الاستهلاكية، العولمة وتوابعها ، و خاصة الاتصالية ، قد أدت إلى الضغط بقوة على التنشئة الاجتماعية للطفل ، فعمقت من سيادة " الثقافة الاستهلاكية " بكل ما تنطوى عليه هذه الثقافة من سمات يوجزها "مسعود ضاهر" (فى : فيذرستون ، ١٩٩٩ ، ٦-٩)، فى التركيز على الجسد ، خاصة جسد المرأة ، و تحويله إلى رمز أساسى تجرى الاستفادة التجارية منه عن طريق استغلاله ، الدعوة إلى ثقافة غير ملتزمة إلا بالذات الإنسانية الفردية ، تشجيع الذات الشهوانية لدى الإنسان الفرد ، إنتاج ثقافة آنية معدة للاستهلاك اليومى ، رفض مقولة النخبوية فى الثقافة و الفكر و الفن وحق السخرية منها أيا من الرموز الثقافية والفنية العالمية ، ،أوجدت الثقافة الاستهلاكية حاجة ماسة إلى وسطاء لها أو مقاولين ثقافيين أو متعهدي حفلات فنية و ثقافية ، الإغراق فى تفاصيل الحياة اليومية و رفض كل مرجعية فنية أو ثقافية أو جمالية عامة ، هذا الى جانب المنافسة الحادة ما بين مراكز الثقافة الاستهلاكية العالمية ، و تحويل الثقافة الاستهلاكية إلى جزء أساسى من اقتصاد المدن الكبيرة ، و بروز ظاهرة مدن أو أحياء من مدن معدة

للترفيه و اللهو و المتعة ، وتضخم شبكة الوسطاء الثقافيين والفنيين .

وبديهي أن هذه الثقافة التى تعتمد بالأساس على ثقافة الصورة الإلكترونية المبرمجة ، السابق الإشارة إليها ، هى التى تتعمد تدمير الثقافات المحلية اعتمادا استنادا إلى اقتصادها القوى ، كما أنها تسعى لتشكيل ثقافة عالمية تنوب فيها كل الثقافات المحلية و تفرغها من مضامينها ، وتزيف الوعى ، وتخلق الواقع و تصنعه ، أى تنشر الوهم ويصبح الطفل ، ثم المواطن فى مراحل تالية ، هو ضحية هذه الثقافة الطاغية فيشك فى كافة انتماءاته (الوطنية و القومية و الطبقية و الأيديولوجية و الدينية) السابقة ويستسلم لقهرها وأكاذيبها ، و من هنا فإن ترك الأسرة الباب أمام التليفزيون و الفيديو لأبنائها دون رقابة وتحصين ثقافى سيقود إلى مخاطر بالغة لا يحمد عقباها .

٢:٤:٥ أن وجود المربيات الأجنيات فى المنزل هو الآخر التحدى الذى له عواقب وخيمة على سلامة التنشئة الاجتماعية للأطفال و خاصة ما يتصل بلغتهم الأم و قيمهم ومسالكتهم المستقبلية و أخلاقهم و قد أوضحنا ذلك سلفا ، كما أنهم وسيلة خبيثة لإضعاف الوازع الدينى لدى الأجيال القادمة والحالية . و قد يصح الاستعانة بهم فى حدود ضيقة ولكن لابد من وجود رقابة و إشراف و متابعة دقيقة وواعية، و بما يضمن عدم انفرادهم بالهيمنة على عملية التنشئة بشكل كامل وخطير .

٣:٤:٥ تحدى القدوة ، فالنظام الأسرى يفقد بشكل متزايد " القدوة " ، فى الأب أو الأم وبدائلهما حيث يشير الواقع المشاهد أن غياب الأب خاصة بالمعنى المادى أو الرمضى ، يقود إلى حدوث اختلاف عميق فى التنشئة الاجتماعية للطفل و يربك الأنوار الموكولة لكل شخص داخل الأسرة ، ومن هنا يصبح من المحتم ضرورة إعادة صياغة الأدوار

المختلفة داخل الأسرة على نحو يجعل الطفل مدركا وواعيا لحقوقه و مسؤولياته و يجعله يتفهم هرمية (هيراركية) السلطة داخل الأسرة ، وهى عملية أساسية وهامة فى تحقيق قيم الانضباط داخل الأسرة و فى احترام النظم السائدة خارجها .

٤:٤:٥ تحدى المؤسساتية ، فهناك مفارقة يائسة بين ما يسود العالم من التزام بالمؤسساتية و قيمها وبين افتقار الأسرة العربية لها فسيادة قيم التعصب بكافة أشكاله و استغلال النفوذ يخفض من وجود قيم المؤسساتية و يضعف من قيم التعاون المشترك ، والمبادرات الجماعية، واحترام القانون والنظام ، والخدمة العامة و بالتالى فإن خفض قيم سائدة مثل القيم الفردية والمصالح الشخصية و عقيدة الربح والكسب المالى و الطموح الشخصى البالغ فى أساليب و أنماط التنشئة الأسرية ، يساعد بدرجة كبيرة على نشر المؤسساتية التى يدعو إليها الإسلام فى قول رسوله الكريم " مثل المؤمنين فى توادهم و تراحمهم و تعاطفهم كمثل الجسد ، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى " متفق عليه .

٦. سيناريوهات للمستقبل :

من بين مرواحة الاختيارات المستقبلية يمكن اختيار سيناريوهين يمثلان نقاطا كيفية حاسمة ،؟ نقطى النهاية لخط متصل ، و تتعدد الأشكال المحتملة و الممكنة لسيناريوهات أخرى تتكون من الخلط بين خصائص هذه السيناريوهات المتباعدة ، التى تراوح بين مزيد من استمرارية الوضعية التنموية الحالية و ترديها ، وبين إنضاج مجتمع ينفى القبليّة و الوساطات التقليدية ليحقق التقدم من خلال توجهات وقيم تنموية ملائمة و

مؤسسة على الخصوصية العربية الإسلامية . وفيما يلى بعض ملامح هذين السيناريوهين و تداعياتهما فى الخليج * :

١:٦ سيناريو مستقبل الأمس :

١:٦:١ يفترض هذا السيناريو ، والذي يبدأ من الآن و حتى نهاية الربع الأول من القرن الحادى والعشرين استمرارية الأوضاع و الأنماط التنموية على ماهى عليه من أحوال و معدلات وإشكاليات . وتؤسس فرضية هذا السيناريو على شواهد مستقرئة من الواقع التنموى الخليجى و توجهاته المستقبلية ، والمتمثلة فى الملامح المحتملة التالية :

- استمرار الاعتماد على مصدر شبه وحيد للدخل هو النفط ، مع توجه محدود لتتويع مصادر الدخل و الثروة تغيب عنه رؤية تنموية استراتيجية .
- تدنى قيمة العمل اليدوى واستمرار الاعتماد على عمالة وافدة لمواجهة متطلبات التحديث ، مع ضعف إنتاجية القطاعات المجتمعية لانخفاض مستويات العمالة تعليميا وتأهليا و تدريبيا .
- استمرار اعتماد مؤسسات المجتمع على الأسس القبلية و الطبقية .
- استمرار الاتجاهات المحافظة التى تصعد خوف اجتماعى عام من تزايد أعداد النساء العاملات ، مع استمرار تزايد العنف الموجه نحو

* نظرا للتقارب الشديد بين دول الخليج العربى فى أنماط التنشئة الاجتماعية وآلياته ، فقد حرصنا على الاستعانة ببعض من نتائج دراسات سابقة قمنا بها ، تعظيما لفاعليتها فى مجال التنشئة الاجتماعية للطفل الاماراتى ، (أنظر : زاهر ونذر ، ١٩٩٨ ، زاهر ، ١٩٩٥ ، إسماعيل و آخرون ، ١٩٩٧)

- المرأة (الطلاق - عنف بدنى وجسدى .. الخ) مقابل تمرد مكبوت منها .
- تفاقم معدلات البطالة السافرة ، وضعف قدرة الهياكل الاقتصادية على استيعاب المزيد من أعداد الداخلين إلى قوة العمل .
- استثناء كثافة الإعلام الغربى و ضعف المنتج الإعلامى العربى .
- إفراط فى استخدام المربيات الأجنيات فى التنشئة الأسرية للطفل داخل الأسر الخليجية.
- استمرار دعم الدولة لتوظيف المواطنين ، على الأقل حتى نهاية العقد الأول من القرن الحادى والعشرين .

١:٢:٦ تداعيات السيناريو :

إن تأمل مشاهد السيناريو المطروح عامة يكشف لنا عن طبيعة خاصة لا نجد لها مقابلا أو مكافئا فى السيناريوهات الأخرى ، و هى طبيعة ذات "طابع صراعى" . فمع احتمالية استمرارية الأنماط الحالية لتنشئة الطفل الإماراتي، وهى أنماط مؤسسة على قيم تقليدية بنى عليها المجتمع الإماراتي ، سوف تجلب التحولات و المستجدات الموازية والمصاحبة أنماطا معدلة أو مغايرة تماما للأنماط السائدة ، مما يفتح الباب أمام تركيبه مختلطة من القيم التقليدية و المستقبلية تسمح بدورها بإمكانية حدوث فجوات ثقافية تزداد تدريجيا لتصل إلى مستوى قيام صراعات قيمية بين الآباء والأبناء ، وتشكل فترة من " **اللامعيارية** " تضعف فيها القيم التقليدية و يختفى بعضها فى الوقت الذى ستواجه فيه القيم المستحدثة بموجه عدااء سافر و عدم قبول إلا من مؤيديها . وتستمر هذه الفترة الصراعية طول سنوات هذا السيناريو ، الأمر الذى ينبئ بتشكل مأزق

قيمى فى المجتمع تتصارع فيه قيم سائدة مع أخرى وافدة أو مستحدثة و لن يتم حسم هذا الصراع حتى نهاية السيناريو .

ولعل تنبهننا لهذا الاحتمال يجعلنا على مقربة من حقيقة أخرى هى أن التنشئة الاجتماعية للطفل و الطفلة الخليجى سوف تقوم على مسارين متوازيين متعارضين إحداهما ، مؤسس على الأنماط التقليدية التى يلتف حول المجتمع كله ، وأخرى منبثقة من قيم وأخلاق جديدة هى مخاض عمليات التحول و التغير و ترجمة لتأثيرات الوضعية المجتمعية والحضارية و لطبيعة المكون الثقافى الاجتماعى الجديد المؤثر فى عمليات التنشئة الاجتماعية للطفل .

- وكى تكتمل الصورة يجل بنا أن نتعمق فى بعض تفاصيلها على النحو التالى :

لنبدأ بالأسرة ، و لتقريب ، نجد أن تشكيلة القيم الأبوية التى يتأسس عليها البناء الأسرى ، والاجتماعى أيضا سوف تستمر متماسكة حتى نهاية العقد الثانى من سنوات السيناريو ، ويظل الأب ، ولو شكليا (أو من يمثله) متبوا مكان الصدارة فى النسق القيمى وصاحب السلطة و الأوامر ، فى حين يحتل الأطفال و الشباب قاع هذا النسق .

ولكن مع (غياب السلطة الوالدية) على الأبناء بشكل متسارع ، و حدوث تصدعات فى البناء القيمى ، وتفكك أسرى نتيجة الطلاق أو تعدد الزوجات و غيرها من العوامل التى سوف تمهد لاستبدال نمط غير محدد بالنمط الأبوى السائد ، وسوف تتحكم فى تحديد هذا النمط الجديد مساحة الحرية التى سوف تنالها المرأة خلال تلك الفترة فى ظل التواطؤ الخفى لتحجيم هذه الحرية .

ومع كثرة وعنف وسرعة ما سوف يتعرض له المجتمع الخليجي ، مع غيره من المجتمعات الخليجية خاصة ، من مستجدات و تحديات ، سوف تتضاءل نسبة إسهام الأسر في تربية أبنائها طبقا للغرض السائد الذى يتوقع أن ينجزوه ، خاصة مع تضاعل دور " الآباء " فى توضيح صورة المركز الاجتماعى المستقبلى لأبنائهم أو مستواهم المهنى أو نمط الحياة الذى يريدونه لهم ، لأن قيم " الاستقلالية الفردية " ، والتسامح العائلى) ستكون قد بدأت فى احتلال مكان القمة فى السلم القيمى ، وكذلك لانشغال الآباء والأمهات بمساهماتهم المجتمعية المختلفة ، الأمر الذى يحتمل أن يقود إلى مزيد من تفكك الأسرى و صراع الأتوار .

إلا أن أهم ما يستحق الانتباه فى هذا الصدد هو تفاقم ظاهرة (الطلاق) حيث أنها إحدى تداعيات مراحل التغير والانتقال ، ويتوقع ان تصل لمعدلات مرتفعة مع نهاية العقد الأول من القرن الحادى والعشرين فى ظل التحولات التى قادت إلى تفكك الأسر الكبيرة إلى أسر نووية ، و سهولة إيجاد البديل من الرجال والنساء ، وضعف الوازع الدينى ، والزواج المبكر السهل والمدعوم من الوالدين والحكومة، وزيادة العناد والتعصب بالرأى من الطرفين ، وانشغال الزوج خارج المنزل ، وتزايد الفوارق الاجتماعية و الثقافية و التعليمية بين الأزواج ، والتدخل من الأهل و الرضوخ للتقاليد السائدة ، والخلاف حول أساليب تنشئة الأولاد ...الخ (لمراجعة التفصيلية ، انظر : الزراد و ياسين ، ١٩٨٧)

وما يهمنى هنا تداعيات هذه الظاهرة على الأبناء و ما تسببه لهم من اغتراب (Alienation) نفسى واجتماعى كما تعمل على إحداث تفكك أسرى غير مرغوب فيه اجتماعيا . وبدهى أن هذه الظاهرة سوف تؤثر

تأثيراً مضاعفاً على الأسرة الخليجية خلال سنوات السيناريو ما لم تتخذ إجراءات بشأنها في السنوات الأولى منه .

واستكمالاً للمناقشة السابقة ، نجد ان القيم المغلقة ، كالتضافر القبلي ، سوف تستمر خلال العقدين الأولين من السيناريو على الأقل ، كما أن الأسس التي يتأسس عليها المجتمع الخليجي ، كقيم صلة الرحم والانتماء العائلي كما تتبدى في تجمع أفراد الأسرة الممتدة (الجد والجدة و الأب والأم و الأخوان والبناء إلي آخر الأهل) كل فترة زمنية أو في المناسبات المتلاحقة ، سوف تستمر حتى نهاية العقد الأول من السيناريو ، ثم سرعان ما تبدأ مع غيرها من القيم الأسرية في الهبوط تدريجياً مع نهاية سنوات السيناريو حيث سينشغل كل رب أسرة ، وأفراد أسرته بمصالحهم الشخصية والاجتماعية ، وليس هذا معناه موت القيمة بل أنها تتراجع لتخلي السبيل أمام قيم أكثر إلحاحية تتصل (بالخصوصية) و(المصلحة الذاتية) و القيم الشخصية الأخرى . وسوف تكون الاتصالات "الهاتفية" بدلاً عن تلك اللقاءات ، ويتوقعان يكون التوسع في استخدام (التليفون المرئي) قد زاد ، فيتم استبداله بالزيارات ذاتها.

ويتصل بما سبق، تراجع قيم حسن الجوار ، والنجدة ، والصدقة نتيجة للانشغال بالقيم الشخصية والمصلحية . وعلى الرغم من تفتت نظم العائلة الكبيرة وتغير نمط الحياة الأسرية بها، إلا أنها ستظل كبيرة الحجم نسبياً طوال العقد الأول ، ثم تبدأ في التقلص في العقود التالية لتقتصر على الأب و الأم و معهما طفل أو طفلين على الأكثر ، فالأسرة ستصبح "نووية مصغرة" إذا جاز التعبير .

أما إذا تأملنا و ضعية المرأة ، كإنسانة وأنثى و طفلة وزوجة وأم ، خلال سنوات هذا السيناريو فنجد أن تلك الوضعية سوف تكون محاطة

بالجدل طوال تلك السنوات . فالتنشئة الأسرية والاجتماعية فى الخليج ستظل تغالى فى قدر ومكانة الرجل على حساب قدر المرأة و مكانتها وأثرها فى الأسرة والمجتمع .

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل انه يصل أحيانا إلى مستوى الاضطهاد ، إذا لم يكن علنيا فهو خفى أو كامن . وعلى الرغم من كون المرأة تمثل نصف المجتمع كما . إلا أن الرجل هو الذى يخلع عليها القيمة الاجتماعية حيث لا ينظر إليها المجتمع إلا من خلال زوجها غالبا ، لذا ، فهى تربي كما يقول هشام شرابى ، على أنها الزوجة الخادم أو الزوجة ست البيت (شرابى ، ١٩٧٧) و على الرغم من كافة التحولات التى حدثت فى مرحلة " ما بعد النفط " فيما يخص وضعية المرأة ، وإتاحة فرص التعلم أمامها ، وتغيير بعض عادات الزواج و مشاركتها فى بعض الأنشطة المجتمعية ، (أنظر : الشامسى ، ١٠٧، ١٩٩٢) إلا أننا نلاحظ أن موقعها من العلاقات الاجتماعية ما زال متدنيا بالنسبة للرجل ، وكذلك فإن فرص عملها مقصورة على مجال الخدمات دون غيره من مجال الخدمات دون غيره من قطاعات الإنتاج كما سبق و أوضحنا ، لذا، فيبدو أن هذا سيستمر لعقود قادمة ، حيث سيظل وضعها متراجعة خلال السنوات الأولى على الأقل ، حيث ستواجه بعواصف متكاثرة ومتسارعة تعارض حقوق المرأة المشروعة فى الزواج ، كما تضع قيودا على تعليمها وعلمها وعلى دورها المجتمعى . على أنه من غير المحتمل استمرار هذا الجدل طويلا حيث لن يصمد أمام المستجدات الكثيرة التى تدفع المجتمع دفعا نحو الاعتراف بحقوق المرأة المشروعة وأهمية دورها على كافة المستويات الأسرية و التنموية والحضارية ، وان كان من غير المحتمل أيضا تحقيق ذلك خلال سنوات هذا السيناريو .

أما بخصوص التأثير الإعلامي والثقافي المتزايد على الطفل ، فإن السيناريو سوف يشهد فترة عصبية من التناقض الإعلامي المتلاحق والغزير من المواد الإعلامية والثقافية "غير المراقبة" من جانب الأسرة ، لسبب أو لآخر ، مما يؤثر تأثيرا خطيرا وعميقا في الأطر المرجعية للأطفال و الشباب ، وسينعكس هذا على سلوكهم تبعا لنمط المعاملة الوالدية لكل واحد منهما . سواء كانت تسلطية أو متساهلة ، وسوف يتعرضون كذلك لعمليات غسل المخ اليومية والتي تلاحقهم أينما كانوا .. وتصبح آرائهم - تقريبا - مغلقة من قبل .. فوسائل الإعلام الغربية تجهزها وتسوقها في برامج الإذاعات المرئية و المسموعة ، وفي الصحف و الكتب و النشرات .. و ما عليهم إلا أن يتعاطوها بمودة ويتجرعونها قسراً بتأثير سطوة ثقافة الصورة الإلكترونية ، التي أصبحت تدور العالم عبر الشبكات المتعاظمة ، و يسلكون وفقا لها دون عقل ناقد أو وعي صحيح .

و نافلة القول أن هذا التأثير المروع الذي يلغى التاريخ و الجغرافيا، سوف يلحق أشد الضرر بالمكونين الديني والوطني لثقافة طفل الإمارات حيث سنجد "يعيش حالة خليط ثقافي يتفاوت مقداره من التجاذب و التناقض و التشويش و الثنائية ، (وبالتالي سيصبح مرشح أكثر و أكثر إلى الوقوع في " الانشطار الثقافي " ما بين ثقافة الصورة و الثقافة الأصولية (حجازي، ١٩٨٨، ١٩٣-١٩٤) مما يقود إلى ظهور اختلاف كبير بين الأجيال فيما يختص بقيم ممارسة الشعائر الدينية، و الامتناع عن المحرمات وإحياء المناسبات الدينية ، ونشر روح الفداء والتضحية بالذات، والنقاء الدين و الاستقامة، والسخط الأخلاقي، مما يولد صراعا قيميا لن تحسمه سنوات هذا السيناريو .

كما أن القيم والالتزامات الوطنية ستراجع لاسيما إذا قدر للعلامة ، بتوجهاتها التي تذهب إلى إلغاء الحدود الوطنية، أن تسود ، مما يولد شعوراً بالاستهانة بكل ما هو وطني أو تراثي، و يقود بالطفل إلى الاغتراب والانبهار بكل ما هو خارج حدود وطنه .

ومما يعمق من الآثار السلبية للإعلام على تنشئة الطفل هو التوسع في استخدام المربيات الأجنبية طوال سنوات السيناريو حيث ستمتد مخاطرها على قيم ومعايير و أنماط سلوك أفراد الأسرة ، ولا سيما الأطفال ، و ستقطع علاقتهم بالتراث الثقافي و الحضارى و اللغوى للمجتمع ، و ما يترتب على ذلك من ازدواجية "اللغة" و الانتماء والبعد عن التراث الإسلامى الحنيف . فاللغة باعتبارها وعاء الثقافة سوف تتأثر تأثرا بالغا واضح معالمه فى الشارع الخليجى والمنزل الخليجى وكافة مجالات التعامل الإنسانى داخل المجتمع ، حيث تستخدم ثلاثة لغات أولاها اللغة القومية ،وهناك اللغة الإنجليزية فى التعامل داخل العمل خاصة ، و هناك لغة منهجية من عديد من اللغات مع العربية فى آن واحد . و يتوقع أن يستمر هذا لسنوات طويلة حتى نهاية السيناريو ما لم يتم القيام بفعل اجتماعى يتم بمقتضاه تقيد حركة استقدام المربيات الأجنبية . وسوف يكون للمربيات الأجنبية (أو قل الأمهات البديلات) دورا مضاعفا فى نشر قيم الرذيلة و الانحطاط الأخلاقى ، وتشويه للمعتقدات التي يحرص المجتمع على المحافظة عليها . فالأم البديلة هى التي يعهد إليها كل شيء بالنسبة للطفل : طعامه وشرابه و منامه واستيقاظه و تعليمه و الذهاب به إلى الطبيب متى مرض .. الخ و الغريب أن غالبية الأمهات يشعرون بالاطمئنان على أطفالهن مع المربية .. وبالتالي فإنه يصح القول بأن

الطفولة الخليجية سوف تربي نفسها خلال الفترة القادمة داخل هذا السيناريو.

وبشكل إجمالي ، فإن الوضعية القيمية للطفل و تنشئته الاجتماعية ستحاز نحو القيم والتوجهات الفردية ، فى مقابل القيم الاجتماعية خاصة فى السنوات الأولى من السيناريو ، حيث ترجح قيم الولاء الأسرى والقبلى أكثر من الولاء المجتمعى ، والاستهلاك على الادخار ، والسعادة الفردية أكثر من السعادة الجماعية ، والعدل الفردى أكثر من العدل الاجتماعى ، والمصلحة الشخصية أكثر من المصلحة العامة ، والأمن الشخصى أكثر من الأمن الاجتماعى ، والإبداع الفردى أكثر من الإبداع المجتمعى . فى حين أن قيمة فردية هامة هى الاعتماد على النفس مقابل الاعتماد على الآخرين سوف تتأخر للعقود التالية من السيناريو رغم أهميتها القصوى و ذلك نتيجة لشبوع الأمهات البدليات و ثقافة الصورة الإلكترونية، وما ينجم عن ذلك من دعم لقيم التدليل و الحماية الزائدة و التوكلية السائدة فى التنشئة الاجتماعية للطفل . ثم سرعان ما تأخذ بعض القيم الاجتماعية الأولوية على القيم الفردية بعد نهاية العقد الأول من السيناريو .

وعموما ، فإن هذا السيناريو المركب يميل ، وخاصة فى عقود الأولى إلى التشاؤم من وضعية التنشئة الاجتماعية السائدة و قيمها ، و من الصراع بين القيم التقليدية و التحديثية و كل هذا مرهون بالوضعية المستقبلية للتنمية البشرية المستدامة و بالإدارة السياسية من وراء كل هذا.

٣:١:٦ سيناريو مستقبل الغد :

ينتقل هذا السيناريو من نمط تنموى مغاير يستبعد كافة التوجهات الحسابية الضيقة القائمة على كون الإنسان مجرد مورد إلى مفهوم واسع للتنمية

يقوم على تعظيم الإمكانيات البشرية أو قل التمكين الاجتماعي (Social Empowerment) بما يسهم في توسيع الخيارات أمام البشر ويضمن مكانة مرموقة للبيئة و قضاياها و للمستقبل وللأجيال القادمة كما يتيح إمكانية متساوية أمام جميع الناس للحصول على حقها من الفرص الإنمائية الآن و في المستقبل (راجع : تقارير التنمية البشرية أعوام ١٩٩٠ إلى ١٩٩٩)

واستجابة لهذا التصور يصبح من الضروري الاتفاق على ملامح سياسة اجتماعية تعظم الفعل الاجتماعي و تطور كفاءة البشر ، و تنمي قدراتهم الروحية و الثقافية و الفنية في إطار خصوصياتهم التاريخية ، و بالتالي تطويرا ملائما للتشكيلات المؤسسية التي ينظمون بها حيث تستوعب طاقاتهم المتزايدة ، ويطلق العنان لمشاركتهم و إبداعاتهم و يضمن حل المتناقضات .

وفي هذا السياق يمكن أن تنعكس هذه السياسة على تنشئة الطفل الخليجي، والتي يتوقع ألا تظهر نتائجها قبل مرور عقد من الزمان تقريبا ، وفي هذه الحالة فإن أهم النتائج العامة الإيجابية لها ستكون :

- تأكيد قيم المؤسساتية (Institutionalization Values) و الانضباط .
- تأكيد قيم العمل المجدى (خاصة الوسيط) واحترام العمل الفريقي .
- ارتقاء في مفهوم الذات و مفهوم الآخر .
- التدريب على المغامرة المحسوبة لا المقامرة .
- الابتعاد عن النظرات الاستهلاكية .
- تعظيم و إعلاء الفعل الاجتماعي وتدعيم قيمه .
- تعاظم الدور المستتير للدين .
- تعظيم قيم العلم .
- إعلاء الإنجاز الفكرى والإبداعي .

وإذا أخذنا الأسرة الخليجية، و فى قلبها الطفل ، كبؤرة للطفل الاجتماعى التتموى المستقبلى ، فسنجد أنه طوال سنوات هذا السيناريو سيتم العناية بها بشكل محورى ، لاسيما بعدما تتحرك بعيدا عن الأسرة الممتدة ، وتصبح بشكل عام أسرة نووية مكونة من زوج وزوجة و أطفال قصر ، وتتولى هذه الأسرة مهماتها التنشئيه والتنموية بقدر كبير من الفاعلية ، فى ظل "حصانة ثقافية" و " اقتدار معرفى" يتيح لأعضائها مواجهة ثقافة الصورة والسيطرة عليها ، كما سيتم استبعاد الأمهات البدليات ، وبالتالى ستصبح الأسرة قادرة على توجيه أشكال السلوك والاتجاهات والقيم المقبولة اجتماعيا، والتي ستدور حول محاور كالدين والإنتاج ، والجنس ، و تكوين الأسرة ، وتربية الأطفال وصلات الرحم، واحترام كبار السن ، والاستقلالية ، والاعتماد على النفس ، والإبداع ، والتوقع و مناشط العلاقات و المشاركات الاجتماعيه . وستتولى الأسرة عملية الاختيار من بين كل العناصر السائدة وستقوم بتفسيرها ووضع أسس القبول أو الرفض لكل عنصر منها . وبالتالى فإن الطفل يمتص ما يمتصه ، على أن يرث التراث الثقافى بأعين والديه ، وهو يتعلم منها عن طريق الرموز الاجتماعيه التى تستعملها ، كالرضا أو عدم الرضا ، الاحترام أو الاحتكار ، لكل ما يحتك به فى نموه من عناصر ثقافية . كما أنه غالبا ما يتقاسم مع الأسرة مشاعرها نحو كل تراث ثقافى ينقل إليه ، كما ستساعده الأسرة على تكوين آليات دفاعية و نقدية و تحصينية يستطيع من خلالها أن يقاوم أية محاولات لاختراق عقله أو وجدانه ، وتعتمد هذه الآليات على أصالة ثقافته العربية الإسلامية ، وأيضا على تمكنه من المنهج العلمى السليم الذى يساعده فى حل كافة مشكلاته ، وفى استثماره الفعال للوقت . كما ستدفع الأسرة أبنائها لتحصيل العلم دفعا، و تزويدهم بالمعارف و توجيههم نحو مصادر المعرفة التى لا يعلمون عنها لبناء "

الاقتدار المعرفي" لديهم حول مهارات هذا الاقتدار وأساليب تحقيقه (انظر، حجازي ، ١٩٩٨ ، ١٩٨-٢٠٤) .

وسيصبح السلوك الفعلى للآباء و الأمهات داخل الأسرة موجه بدرجة ملفتة نحو تدريب أبناءهم على تقدير الجمال فى كل شئ : من خلال تنسيق وتنظيم ورعاية للزهور ، وتقدير للفنون ، واستمتاع بالموسيقى ، وتذوق للآداب ، ومحافظة على البيئة ، والاستجمام ، والإبداع ، والارتفاع بكل ما يسمى العواطف الإنسانية و يرتقى بها وجدانيا ، إلى جانب اصطحاب الآباء لأبنائهم لحضور المناسبات الثقافية و الجمالية والمعارض والندوات والمؤتمرات مما سيقود إلى تنمية الحس و التذوق الجمالى بقيمه المتعددة لدى الأطفال .

على أن هذا لن يمنع الأسرة، فى المقام الأول ، من توجيه أبنائها نحو كل ما يدور حول قيم المنافع المادية والاقتصادية ، تلك المتصلة بالمال، والادخار، والعمل النافع ، والثروة ، والاستثمار الإنتاجي والاستهلاكى وغيرها . كما ستقوم الأسرة بتنمية و تدعيم القيم الموجهة إنسانيا ، كالسلام ، والإخاء الإنسانى ، والمثالية ، والهوية الإنسانية ... الخ .

ومن الجدير بالذكر أن العلاقات الأسرية سوف تتسم بقدر كبير من الاستقرار و التوازن ، لأن قيم الزواج السائدة داخل سنوات هذا السيناريو ستقوم على أساس التكافؤ الذهنى و الاجتماعى والتعليمى و الوظيفى بين الزوج والزوجة . كما أن الحكومة سوف ترفع يدها تدريجيا عن معاونة الأزواج من صغار السن باعتبار أن صغر السن يقود إلى مشكلات تنتهى غالبا بالطلاق .

وفى قلب هذه العلاقات الحميمة سوف تكون للمرأة مكانة مرموقة فى بيتها و مجتمعها و سوف يتوقف تعسف المجتمع ضدها و اضطهادها لها ، وذلك باعتبار أن أية محاولات تنموية حقيقية لن تمر إلا بمشاركة جماعية بين الرجل والمرأة معا . لذا فسوف تتمتع المرأة بحقوقها و مكانتها كإنسان منتج و مبدع له حق الإسهام بطاقاته الإنتاجية والإبداعية فى حل مشكلات أسرته وبيئته ووطنه . كما سيتم إعلاء مكانتها و أدوارها فى البرامج الإعلامية و يتم إنصافها وعلاج التشوهات الثقافية التى سبق لوسائل الإعلام أن أحدثتها بالمرأة وصورتها .

ومن زاوية أخرى سيتم توجيه عمليات التنشئة الاجتماعية للبنات منذ الصغر على هذا الأساس و بشكل يرتفع بها إلى مكانة الإنسان الكامل وينمى الثقة فيها وسوف يتم الاعتراف الاجتماعى بقيمة الزوجة "خاصة الأم" فى رعاية أفراد أسرتها ، وتسن تشريعات وقوانين عادلة تستند للشرعية الإسلامية لا تركز تفوق الرجل على المرأة دون مبررات ، مما يؤدى إلى تغيير نظرة الرجل للمرأة إزاء دورها داخل العلاقة الأسرية وخارجها ، مع إمكانية حدوث تخلقى عن المربيات الأجنبية و إن كان هذا لن يتم قبل مضى عقدين من القرن الحادى والعشرين .

وسيتم إزالة كافة صور التمييز بين الفتاة وأشقائها الذكور من قبل والديها نتيجة الارتفاع بمستوى وعى الوالدين بأسس التربية السليمة ولتزايد مساحة الحريات التى سوف تحصل عليها المرأة خلال مدة هذا السيناريو التى ستجعل منها إنسان حر غير مقهور، وبالتالى سوف ينعكس هذا كله على أبنائها كما أن القيم الأسرية (مثل الولاء القبلى والأسرى) فى ظل الأسرة النووية فى سبيلها إلى التراجع ، حيث أن تدعيم قيم المؤسساتية و الخاصة باحترام القانون والنظام ، والخدمة العامة، والى خفض درجة قيم

الواسطة واستغلال النفوذ وقيم التعصب القبلى والعائلى ، ويصبح التحصيل والنجاح بديلا للواسطة .

كما ستتدعم قيم العمل المنتج كقيم أخلاقية لدى الطفل والمواطن وبالتالي سيقبل ازدراءه للعمالة الوافدة ، حيث سوف تتولى المؤسسات الإعلامية و التربوية مسئولية إعلاء هذه القيم بشكل عام ، واليدوى الوسيط بشكل خاص ، وذلك ضمن إطار النموذج الإنمائي المجتمعى السائد ، وتقوية الوعي والانتباه به ، وتحريك التفكير والسلوك بشأنه من قبل الرأى العام مما يمكن من إحلال العمالة الوطنية محل العمالة الأجنبية، وهذا ما سيقود إلى خفض درجة القيم (الربح السهل و عدم بذل الجهد ، وبالتالي درجة قيمة المباهاه والتفاخر و الاهتمام بالمظهر على حساب الجوهر كما ستزداد أكثر قيمة التعليم باعتبارها وسيلة للترقى فى مجالات العمل المختلفة .

كما ستتدعم قيم تنموية أخرى كتقدير الوقت واستثماره وتنمية المواهب والقدرات بدلا من قيمة اقتناء الأشياء ، مما يساعد على التأكيد على قيمة الإنجاز والعمل الجماعى الأمر الذى قد يقود إلى الاستغناء عن المربيات الأجنبيات وبالتالي تتحقق خصوصية الأسرة الخليجية ، وتبتعد بالتالى عن الأسرة مشكلات و ظواهر بغیضة كالطلاق و الفساد الأخلاقى، هذا إلى جانب صيانة الطفولة الكويتية من مفاسد التدليل ومن مخاطر العبث والمخاطرة بفلذات الأكباد وصيانة اللغة العربية من الضياع والتشتت ويضمن هذا تربية خليجية أصيلة وعفيفة .

وفى ظل النموذج التنموى الذى سيسود ، سيتم إحلال قيم العلم والموضوعية محل القيم الفوضوية والخرافية، إيماننا بقدرة العلم و العلماء على تحقيق إنجازات ملموسة فى حل مشكلات الطبيعة والمجتمع . ولن يقتصر هذا الإعلاء على الأجندة السياسية فحسب بل سيتم التركيز على

" قيمة نوعية التعليم وجودته " باعتباره قادرا على اكتشاف المبدعين منذ الصغر ، باستبدال الأنماط القائمة بصيغ تركز على تحريك مواهب الأطفال و تشجيع مبادراتهم و ذكائهم و قدراتهم البحثية و النقدية ، بحيث يكونون قادرين على مواجهة متطلبات الحاضر ، وقيادة متغيرات المستقبل ومستجداته المتلاحقة ، الأمر الذى سوف يقتضى التوسع فى إنشاء مراكز التنمية الثقافية والإبداعية من نوادى للعلوم وقصور ثقافة الطفل و مسارح ومعسكرات و مكتبات وحدائق كما سيأخذ التخطيط للتنمية الثقافية للأطفال فى حسبانها أسس منها وحدة الثقافة ووظيفتها و توقعاتها وقدرتها على التدريب على التنقيف التشاركى وشمولها للتوجهات الدينية والقومية والإنسانية العالمية والعلمية والعملية والانجازية والفنية و الإبداعية مع قدرة على تدريب على التعلم الذاتى و التنقيف الذاتى (أنظر: البلاوى ، ١٩٩٣ ، ١٧-٢٢).

ولاسيما أمية المرأة الأم تمكينا بالمشاركة بفاعلية فى تنمية أطفالها ومجتمعها ، وتفجير لطاقتها الإبداعية و تعميقا لإنسانيتها .

والواقع أن تحقيق هذا كله مرتين بتعظيم دور "الدين" و قيمه العليا فى إحداث النهضة المرجوة و فق الأسس والمبادئ و الأخلاقيات الإسلامية التى تدعو للتمكين فى احداث النهضة المرجوة و التفوق فى الحياة لقوله تعالى " ونريد أن نمن على الذين استضعفوا فى الأرض ، ونجعلهم أئمة ونجعلهم الوارثين " صدق الله العظيم .

و أنهى حديثى بعبارة " عليك السعى وليس عليك إدراك النجاح " ، وأرجو أن يكون المشاركون فى مؤتمرنا هذا تسيطر عليهم هذه الروح أيضاً .

اللهم قد بلغت اللهم فاشهد .

٣:٥

تكنولوجيا الروبوت :

الامكانات والإشكاليات

لنا أن نرى بوضوح وسهولة الطابع الثورى لتكنولوجيا المعلومات، تلك التكنولوجيا التى مرت من السبعينات من هذا القرن بمرحلة طفولتها، ثم تطورت فى الثمانينات التى كانت تشكل المرحلة الشبابية للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بشكل عام. أما التسعينات فهى مرحلة مرور المعلومات التكنولوجية، أو قل تكنولوجيا المعلومات، إلى مرحلة البلوغ. ولعل الاستخدام الخاص للكمبيوتر المزود بالخدمات الإلكترونية للاتصالات والتسوق الإلكتروني والتعليم والحروب سوف يغير الطريقة التى نعيش بها ونعمل بها.

ولعل الروبوت هو أحد أهم أشكال التقدم الذى حدث فى تكنولوجيا المعلومات لاسيما فى الكمبيوتر. وقبل أن نستعرض ما يدور حول تكنولوجيا الروبوت وما يحيط به من إمكانيات وقضايا نشير بداية إلى نشأة أهم تقنية معلوماتية وهى الحاسب الآلى (الكمبيوتر).

وقد كان الجيل الأول من الحاسبات الآلية (التي اخترعت فى نهاية الأربعينات) يتألف من مصابيح ودوائر كهربية، أما الجيل الثانى فاعتمد على

الترانزوسترات والصمامات الثنائية، أما الجيل الرابع من الحاسبات اعتمد على دوائر عالية التكامل، ويستهدف الجيل الخامس من الكمبيوتر التي بدأت إرهاصاته في الإطلال، إنتاج آلات تستخدم دوائر أكثر نقاء وتطورا وانتقانا لتزود الحاسب الآلى بلوحة ملامس وشاشة لرفع كفاءته على التحدث بسهولة مع من يستخدمه، حيث يصبح قادراً على القراءة، والتعرف على الحروف اللغوية المختلفة، والتصرف إزاء الألوان، وتقمص نبرات اللهجات المحلية، والتجاوب مع المعلومات الرياضية الحسابية.

وتقود اليابان اليوم مشروع التقدم بتكنولوجيا "السوبر كمبيوتر"، وذلك بهدف إنتاج حاسب آلى تبلغ قوته مائة ألف مرة من قوة أى حاسب آلى يوجد فى يد إنسان وسيكون قادراً على الكتابة والقراءة بعدة لغات. والأكثر أهمية هو إنتاج حاسبات تتمتع بالذكاء الاصطناعى، والذي هو امتداد مثير للقوى العقلية، والذي من شأنه القيام بعمليات ذهنية معقدة، وبفقدنا فى نتائج وعمليات فى مختلف فروع المعرفة والتكنولوجيا، وهذا الحاسب أو قل الروبوت سوف تكون له القدرة على استعمال المعرفة بدلا من الكلمات والبيانات، وسيتمكن من كتابة برامج بنفسه ويقرر لنفسه ما يفعل لحل مشكلة ما.

وهناك أبحاث خاصة بالترانزستور الضوئى (الترانزستور وأشعة الليزر) سوف تفتح آفاقا مذهلة أمام تصميم أجهزة جديدة لتخزين وتصنيف المعلومات ضوئيا- أى قد يصل الإنسان إلى صناعة حاسب آلى، تكون سرعة عمله هى أكبر سرعة معروفة حالياً، وهى سرعة الضوء. معنى هذا أنه قد يمكن الوصول إلى جهاز يستغرق زمن الفتح والقفل فيه حوالى (١/٢١٠) من الثانية (أى واحد على مليون بليون من الثانية)، أو أقل!

كما أن هناك توجهات لمزج الشرائح البيولوجية بالآلات ضمن إطار اجتماعى ما والاصطلاح المعبر عن ذلك هو بيوسوميك الذى يقود النشأة الغامضة المركبة، من التكوين الحى (الشكل البيولوجى) والشكل الاجتماعى والصناعى.

وفى غضون العقود القليلة القادمة سوف تحدث صناعة تكنولوجيا الروبوتات تغييرات اجتماعية تؤثر فى الناس فى جميع أنحاء العالم. فإن أحد أهداف تصنيع الروبوت الآن هو التوصل إلى روبوت أكثر ذكاء ومهارة ومرونة ودقة عن ذى قبل.

والأهم من ذلك كله أن يكون من الناحية العلمية اقتصاديا. فمعظم الروبوتات المستخدمة فى الصناعة عبارة عن آلات ذات عقلية محدودة لا تستطيع أن تشعر أو تفكر!. وهذه الحاسبات مبرمجة بطريقة مشابهة تماما بحيث تقوم بتسجيل مهمة يقوم بها الروبوت على شكل سلسلة من النقاط، وهذا التسجيل يمكن استدعاؤه بسهولة حينما يتطلب الأمر مهمة معينة يقوم بها الروبوت.

ويؤكد علماء المستقبليات أنه سيجىء اليوم الذى نرى فيه الروبوت وقد زود بالعديد من الأجهزة الحسية كأجهزة الرؤية، واللمس أو القدرة على التفكير!. وفى هذه الحالة سيكون بإمكان الروبوت القيام برد فعل للمدخلات الحسية وأن يتكيف ويتوافق مع الظروف والمتغيرات غير المتوقعة. وفيما تبقى من التسعينات ستزداد قدرة الروبوت على الفهم والإدراك وصنع القرار أكثر مما هى عليه الحال الآن. وتشير التطبيقات خاصة فى الولايات المتحدة واليابان، إلى وجود روبوتات حقيقية قادرة على التحرك بحرية فى البيئات المغلقة والبيئات المفتوحة، كأحواض بناء السفن، والمفاعلات الذرية والتحريك فى البيئات الطبيعية كالحقول والغابات والماء والهواء. وقبل حلول

عام ٢٠٠٠ سيعمل كل من الروبوت وحاسبات التحكم فى الآلات فى عمليات التخطيط والجدول، ونقل الخامات، وجرد المخازن!. وبهذه الطريقة سيكون بمقدور أنظمة إدارة المصانع إنتاج العديد- إن لم يكن معظم- من عمليات التصنيع التى تحتاج لمهارة الإنسان، وبذلك يمكن مضاعفة الإنتاج. كما يمكن لتلك المصانع المدارة آليا بالكامل القيام بعمليات التصنيع لأربع ورديات أسبوعيا بدلا من ورديّة واحدة أو ورديتين، وسيكون لتلك المصانع المقدرة على الإنتاج الذاتى بطريقة مميزة. وسيأتى الوقت الذى ستقوم فيه هذه المصانع بإنتاج أجزاء من مصانع آليّة أخرى، ولكل جيل من هذه الماكينات سيقوم بإنتاج ماكينات أقل تكلفة فى التشغيل وأكثر حنكة أو دقة سابقة. ويتوقع المستقبلون أيضا أن يتيح الروبوت وسائل جديدة فى التصنيع، وتشديد الإنفاق، والحفر العميق، والفضاء، والطب والقيام بالعمليات الجراحية والزراعة، والمحيطات. هذه العمليات كان من المستحيل من الناحية العملية أن تتم بدون الروبوت. كما يستطيع الروبوت أن يجعل مصادر الطاقة الشمسية أكثر اقتصادية، وربما يقلل بطريقة جوهرية من أخطار الطاقة النووية.

وهذا يجعلنا نعود قليلا للوراء للتعرف على ذلك الهبوط المشابه الذى حدث فى تكلفة تشغيل القوى المحركة منذ ٣٠ عاما مضت ولكى نقدر ماذا يعنى ذلك نقول أن تكلفة حاسب يحتوى على ٦٤ ألف حرف/ ذاكرة فى عام ١٩٥٣ كان مليون دولار، أما الآن فبالإمكان شراء آلة بنفس القدرات بحوالى ٧٠٠ دولار أو أقل. وفى الوقت نفسه كانت تكلفة سيارة بويك أمريكية الصنع مزودة بكافة الكماليات المتاحة ٣٥٠٠ دولار، ولكن لو كانت هذه السيارة قد صنعت فى ذلك الوقت باستخدام تكنولوجيا الحاسبات، لكانت تكلفة نفس السيارة قد انخفضت إلى ٣,٥ دولارات فقط!

وقد يرى البعض أن بداية دخول الحاسبات فى عمليات التصنيع وما نتج عنه من هبوط مذهب فى التكلفة ستكون له نتائج تاريخية لها نفس الدرجة من الأهمية التى نالها اختراع البخار أو اكتشاف الكهرباء. كما يرى الكثيرون أن الروبوت والمصانع الآلية (السيبرناطيقية) ستقود إلى ثورة صناعية جديدة. وهذا صحيح، فالثورة الصناعية الأولى والثانية، وهى التى حلت فيها القوى الميكانيكية محل القوى العضلية فى الإنتاج وتصنيع البضائع، وإنتاج الغذاء جلبت زيادة مذهلة فى الإنتاج، ووضعت حدا للاستعباد، وحررت أعدادا ضخمة من الفقر والجهل ومن التعب الجسمانى الذى لا نهاية له، وأحدثت تغييرات عميقة فى القوى الاقتصادية والسياسية فى العالم، أما الثورة الصناعية الثالثة القادمة التى سوف تقوم على ارتباط قوة العقل البشرى (المعرفة الإنسانية) بقوة الحاسبات الآلية المتحركة فى الماكينات والعمليات الصناعية فسوف يكون أساسها عمل الروبوت.

أن ثورة الروبوت تستطيع أن تحرر الإنسان من الرتابة والميكانيكية المفروضة عليه من متطلبات العمل اليدوى ومن صناعات القرار والمصانع والمكاتب، هذه الثورة لها القدرة على إمدادنا بثروة فى المواد الخام، وبطاقة نظيفة، وبحرية شخصية فى الاستمتاع مما يجعل من الممكن أن نطلق على هذا العصر، العصر الذهبى للجنس البشرى!

ولكن يظل هناك سؤال مطروحا: إذا كان الروبوت سيقوم بكل شئ، فماذا سيفعل الناس للحصول على دخلهم؟

وهنا تظهر مشكلة البطالة، والمنافسة فى العمل بين الروبوت والإنسان هى إحدى المشكلات التى لم يتم حلها حتى الآن والتى تشكل عقبة

كأداء أمام الثورة الصناعية الثالثة التى نعيشها، ولعل مناقشات الإشكاليات التى يطرحها الروبوت وسبل تفاديها.

٤:٥

مستقبل التعليم فى المنطقة العربية (التوقعات النوعية)

تتسم النظم التعليمية بمفارقة ملفتة للنظر هى أن لها وظيفة مزدوجة وهى المحافظة على تقاليد النظم السائدة فى المجتمع والدفاع عنها ، على أنها فى ذات الوقت مسئولة عن مهمة تهيئة المجتمع للتكيف مع المطالب والمتغيرات الجديدة ، بل خلق قيم مضادة أحيانا لقيم النظام السائد ، وضع مستقبله أيضا .

وفى هذه الحدود فإنه يتعين على نظام تعليمى أن يعكس بدرجة ما خصائص مجتمعه الذى يوجد فيه وأن يستعد لمواجهة مستقبل أو أكثر عن طريق التعليم من التاريخ وان يحدث اتجاهاته ويطور مفاهيمه وهياكله وطرائقه بما يسمح بالتهيؤ لهذا المستقبل أو المستقبلات " فالديناصور " ذلك الكائن العملاق والذى ساد فى العصر الطباشيرى هلك عندما واجه مستقبلا مليئا بالتغيرات البيئية الكبيرة التى أثرت على تكيفه وبقائه فكانت قدرته

الهزيمة على توقع هذه التغيرات وعلى إدارتها واستعاده الضعيف للتكيف معها سببا في هلاكه.

وبدهى أن نظمنا العربية التعليمية تمتك القدرة على الاختيار ولكن ينقص كثيرا أن تستشرف مستقبلاتها وتتحسب لها من الآن ، وأن تعمل على تشكيلها وتخطيطها وإلا تدخلت قوى أخرى عمياء في شكل هذا المستقبل، وحتى لا تلقى مصير الديناصور. فهذه النظم تواجه تحديات ومخاطر شتى، ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة إلى رؤية تربوية محددة تعيد تحديد الأهداف، تعبئ الموارد وتجد الثقة في المستقبل، ومن الضروري أن تستند هذه النظرية إلى إطار مستقبل مجتمعي يتجاوز التعليم كمسألة بيداغوجية إلى كونه عمل أو فعلا سياسيا من الدرجة الأولى، هذا الفعل له أبعاده الاجتماعية والاقتصادية بل والأمنية .

وقد أدركت معظم بلدان العالم المتقدم والنامي، أهمية ذلك كله فسعت إلى إعادة النظر في نظمها التعليمية القائمة بشكل جذري، بغية تجهيز مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادي والعشرين، ولعل التقارير التي ظهرت خلال عقد واحد هو عقد الثمانينات في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها لأوضح مثال على الاهتمام المجتمعي بأهمية التعليم العظمى في تحقيق التقدم والتغير والنهضة، فقد ظهرت تقارير مثل (أمة في خطر)، و (تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل)، و(الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية)، (معلمو الغد)... الخ. ومازالت التقارير تتوالى في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وأوروبا الغربية وفي كافة بلدان العالم من أجل إصلاح مجتمعاتها حيث يقوم التعليم بدور مركزي في تحقيق ذلك الإصلاح.

ومن ناحية أخرى حظى تطوير التعليم باهتمام المنظمات الدولية فظهرت تقارير اليونسكو ولنادى روما، صدر أولا في أوائل السبعينات

بعنوان: لا حدود للتعلم، عبور الفجوة الإنسانية، ثم تقرير عن (بحث عن الحكمة فى العالم: الدور الذى تلعبه اقيم الأخلاقية فى التعليم) والذى صدر فى أواخر الثمانينات.

وقد رفعت مثل هذه التقارير وغيرها الحرج عن باقى دول العالم المتقدمة والنامية على السواء لتتقد نظمها التعليمية، بعدما اكتشفت أن التعليم فى إحدى القوتين العظميين فى النظام الدولى المعاصر يعانى من التخلف ويقود إلى الأمية التكنولوجية فظهرت تقارير مماثلة تدعو إلى إصلاح التعليم فى اليابان والاتحاد السوفيتى والصين وألمانيا الغربية، باعتبار أن التعليم هو المدخل الرئيسى للتقدم ولدخول القرن الحادى والعشرين.

ومع نهاية السبعينات بدأت المحاولات بدراسات مستقبلية عربية فى مجال التربية حيث أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقريرها الأول عن "استراتيجية التربية العربية" وواكب ذلك جهود المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار والجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار فى إصدار "استراتيجية محو الأمية" فى منتصف السبعينات. وفى أواخرها قدم مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية دراسته الهامة "تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١-٢٠٠٠". على أن أبرز المحاولات البحثية الكبرى فى مجال استشراف مستقبل التعليم فى الوطن العربى هى محاولة منتدى الفكر العربى التى امتدت من عام ١٩٨٦ إلى بداية ١٩٩١، والتى تمخضت عنها ثلاثة مجلدات رئيسية وثمانية كتب. هذا إلى المحاولة الجادة التى تقوم بها حاليا المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتى بدأت مع نهاية ١٩٩٠، والتى تتمثل فى مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية فى ضوء المتغيرات.

تأسيساً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تستهدف استشراف الصور "الكيفية" المحتمل تواجد النظم التعليمية العربية عليها خلال العقود القليلة المقبلة، انطلاقاً من منظور يؤكد على عمق العلاقة بين هذه النظم ومشروع التنمية العربية المستقبلية . وينطلق من مسلمة ترى أن (معدلات التغيير وأبعاده في الوطن العربي لا تزال أقل من طموحات الإنسان العربي وحاجاته وبخاصة في ضوء ما تحدثه من تغيرات تلك الثورات العالمية الثلاث المعاصرة : ثورة الديمقراطية وثورة التجمعات الإقليمية والثورة التكنولوجية والمعلوماتية) .

وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهجية التحليل المستقبلي. Prospective Analysis الذى تكمن فائدته الكبرى فى تحليل النظم التعليمية الفرعية والمحدودة المدروسة بشكل يضمن إدماجها تدريجياً فى سياقاتها المجتمعية الأشمل مع الأخذ فى الاعتبار علاقاتها المتشابكة والمتراصة، ويتم ذلك كله عبر مجموعة من التنبؤات المشروطة أو السيناريوهات التى تقدم مجموعة صور مرغوبة أو محتملة أو ممكنة عن المستقبل، وبالتالي فإن هذا المنهج يقدم لنا أدوات تحليل للمستقبل أكثر منها توقعات له. وقد استخدمنا من أدوات هذا المنهج أداتين رئيسيتين أولهما أسلوب دلفاى، Delphi والثانى أسلوب السيناريو (Scenario) إلى جانب الاعتماد على أسلوب العصف الذهنى أو الاستثارة الفكرية (Brain Storming) فى بعض مراحل الدراسة وقد تم تطبيق الدراسة على حوالى ٥٠٠ مفكر عربى من شتى المواقع والفصائل الأيديولوجية والوظيفية . وكان اهتمامنا الرئيسى منصبا على بلورة الملامح الرئيسة للخيارات والبدائل المستقبلية وتحديد المواقف الثابتة منها. وقد عمدنا لذلك على استخدام عدد كبير من الجولات بلغ ٦ جولات. وفى كل هذه الجولات حاولنا أن نتعرف على اتجاهات النخب

العربية نحو بعدين رئيسيين الأول مجتمعى كسياق فاعل فى التعليم ، والثانى فنى ، يتصل بالتعليم كمنظومة متكاملة مؤثرة فى نظمها الفرعية ومتأثرة بمجتمعها .

وقد أشتمل البعد الأول على تشكيلة التحديات الداخلية والخارجية أن يواجهها المواطن العربى ومجتمعه فى المستقبل أما البعد الثانى فهو متصل بالجوانب التعليمية ، وأشتمل على مسائل عديدة ، كطبيعية الأهداف التى يجب أن يتوجه نحوها التعليم العربى فى المستقبل فى ضوء المستقبلية المتوقعة ودرجة أهميتها على مستوى كل قطر على حده وأسباب الاختلاف وملاحمه ثم مسألة صيغ التعليم وتنظيماته المناسبة لمتطلبات القرن الحادى والعشرين ، وقضية مضمون التعليم المستقبلى ، ومهنة التعليم والمعلم وكيفية إعدادهم للوفاء بالتصور التعليمى المستقبلى المقترح .

وتنقسم الدراسة فى خطوطها العريضة إلى ثلاثة أقسام ، ويتضمن القسم الأول ثلاثة أجزاء يتناول الجزء الأول منه مناقشة موجزة لطبيعة ملامح المستقبل ومستجداته وانعكاساته على النظام العلمى السائد وبالتالى على شكل ومضمون المجتمعات عامة وعلى النظم التعليمية خاصة . فى حين يتناول الجزء الثانى طبيعة واقع أزمة المجتمع العربى وانعكاساتها على التعليم العربى . فى حين يهتم القسم الثانى بتحليل موجز لأهم نتائج جولات دلفاى مع النخبة العربية . إما القسم الثالث والأخير فيعرض ملامح سيناريوهات متوقعة للتعليم العربى فى المستقبل .

القسم الأول - قسّمات عالم المستقبل :

إن تأمل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل يكشف لنا عن أن مجتمع القرن الحادى والعشرين ، الذى بدأت إرهاباته تطل علينا سوف تجتاحه

ثورات كبرى فى مقدمتها الثورة الصناعية الثالثة والتكتلات الدولية الكبرى والتحولات إلى نظام السوق فى الدول التى تتبع نظم التخطيط المركزى والثورة الديمقراطية والصحوه الدينية وأخلاقية ثورة الفرد وتساعد دور المرأة فى القيادة وثورة شاملة فى الفنون والآداب.... الخ

على أن أكثر هذه العوامل أهمية على الإطلاق الثورة الصناعية الثالثة التى تعتبر مصدر كل هذه العوامل بدرجات متفاوتة لذا فسوف وعلى ثورة التكتلات الاقتصادية - الإستراتيجية الكبرى والثورة الديمقراطية .

أ. الثورة الصناعية الثالثة : - وهى ثورة غير مسبوقه بشكلها الحالى فى التاريخ فهى تركز كلية على المعلوماتية وإبداعات العقل الإنسانى وهى ثورة تعتمد على مصدر متجدد باستمرار ولا ينفذ هو العقل البشري الذى يبدع بشكل خاص فى مجالات المعلوماتية والاتصالات عن بعد والهندسة الحيوية. وغير خفى أن هذه الثورة الثالثة قد أحدثت تغيرات جذرية ليس فقط على المؤسسات المجتمعية وباقى القطاعات التقليدية كالزراعة والتعدين والإنشاءات والنقل بل أنها أدخلت ثورة فى الإنتاج الصناعى بإدماجها الحواسيب الآلية وأنظمة المعلومات كما امتدت أثارها إلى كسل قطاعات النظام الاقتصادى العالمى فجعلته فى نفس الوقت مرتبطا ببعضه من خلال شبكات عالمية متكاملة للتجارة وأسواق لرؤوس الأموال المصاحبة لها . وفى ضوء هذه الثورة فإن الصراع القادم بين دول العالم الأقوى سيكون حول توزيع المعرفة وامتلاكها ... كما أن المعلومات لن تصبح فقط مصدر قوة سياسية واقتصادية وتكنولوجية بل سوف تكون عاملا جوهريا من عوامل بناء المجتمع الديمقراطى وسوف يصبح التحكم فى المعلومات هو مشكلة الغد فى الصراع حول القوة ويصبح من يسيطر على المعلومات أو على التقنية العالية مسيطرا فى أى مجالات أخرى .

وستغط هذه الثورة بقوة على التعليم والتعلم فالناس لن يتمكنوا نتيجة هذه الثورة من الاحتفاظ بالمعلومات التى اكتسبوها والمهارات التى أتقنوها خلال فترة الدراسة فقط بل سيفرض عليهم توظيفها اكتساب المزيد منها لذا سيصبح التعليم عملية مستمرة للتعليم والتعلم ومحو التعليم وإعادة التعلم.... وسوف يتم التركيز على المهارات الأساسية وتنتشر النظم الإلكترونية للتعليم الفردى داخل المدرسة وخارجها كما سيتحول التعلم إلى المنزل Home Learning كما ستساعد التكنولوجيا المعلوماتية فى تحول المدارس إلى مراكز تعلم للمجتمعات المحلية بما تمتلكه من معلمين (سيتحولون إلى موجهين) وخدمات تكنولوجية ومواد ومعدات فى طبيعة المهارات والقدرات العقلية واليدوية التى ينبغى على التعليم أن ينمىها ويعدها ويدربها.

ب. ثورة الديمقراطية :- وقد ظهرت بواكيرها فى أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات وهى تمس هذه كل دول العلم بدون استثناء فالأزمات الديمقراطية كانت لصيقة لدول المعسكر الغربى كما هى لصيقة بدول المعسكر الاشتراكى وإن اختلفت فى الدرجة وقد تنامت هذه الثورة وأطاحت بالديكتاتورية وطالبت بالمزيد من الحريات الأساسية والمساواة والمشاركة وقد استطاعت هذه الثورات أو الحركات الديمقراطية أن تجد لها من النسخ السياسى والأزمات الهيكلية الاقتصادية والتكنولوجية للمجتمعات الشمولية الديكتاتورية وقد انتشرت عدوى الحركات الديمقراطية إلى معظم دول العالم واستطاعت بدرجة أو بأخرى أن تكون توجها جذريا نحو تأسيس عهد جديد من الديمقراطية التى تلغى احتكار الحزب الواحد أو الشخص الواحد للسلطة وبالتالي تقوم على التعددية الحزبية ودعم الحريات الأساسية والمشاركات الشعبية.

ج - ثورة التكتلات الاقتصادية - الاستراتيجية الكبرى : - وهي ثورة حديثة نتيجة لتغيير محددات القوة التقليدية في العالم من المال والقوة إلى المعرفة والمعلومات لذا ظهرت في منتصف الثمانينات في أطراف متعددة من العالم تكتلات اقتصادية - استراتيجية كبرى تعتمد أساسا على القوة الجديدة للمعرفة، وإلى تتخذ من التعليم وسيلة أساسية لها . ومن أمثالها هذه التجمعات مجموعة السوق الأوروبية المشتركة والتي سوف تظهر إلى الوجود مع قدوم يناير ١٩٩٢ وهي مجموعة أو تكتل مكون من ثلاثة عشر قطرا وتضم كل كتلة سكانية تقارب أو تفوق كلا في حجمها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي واليابان وتقارب أو تفوق في مجمل إنتاجها القومي كلا من هذه القوة العالية وهناك تجمع أو تكتل آخر أكثر أهمية هو تكتل الآسيين ASEAN بين أقطار شرق وجنوب آسيا التي أصبحت تعرف بالنمور الصغيرة والتي تقع حول اليابان في منطقة الباسيفيك وتضم كوريا الجنوبية وتايوان وهونج كونج وسنغافورة وماليزيا وتايلاند وغيرهم والملفت أن الأساس الذي يقوم عليه التكتل السابق هو التعليم . في نفس الوقت الذي نرى أن تصاعد دور المعرفة، سواء علمية أو تقنية هو الأساس في بزوغ كل التجمعات في العالم وقد أصبحت المحرك الأول لها وتكشف لنا المراجعة النهائية لموقف الأمة العربية بشأن هذه الثورات الثلاث أن امتنا العربية أولا، عاجزة عن مواكبة التطور الحادث في الثورة الصناعية الثالثة الجديدة بما تستحقه من أولوية مطلقة واهتمام واضح. وثانيا، أنها بتشرذمها الحالية إلى معسكرات متصارعة ومتفرقة غير قادرة على تحقيق حلم الوحدة العربية. والتعليم بالتالي عاجز عن تجاوز هذا التشرذم، فهو مازال يركز على المحلية ويزكي القبيلة ويكرس التبعية وأخيرا، فإن النظم الحكم العربية تفتقر بدرجات متفاوتة

إلى الشريعة الدستورية والتعددية السياسية، وبالإضافة إلى هذه الملاحظات فإن أزمة الخليج الأخيرة قد فجرت وبقوة لم تشهد لها النظم العربية مثيلاً من قبل ، تساؤلات حاسمة حول طبيعة العلاقة بين الأمة العربية والنظام العالمى المرتقب وعن موقع هذه الأمة من هذا النظام وعن كيفية الاستجابة لإرهاصاته وعن الآليات الفاعلة التى تساعد على اللحاق بوعوده كما أن هذه الأزمة قد كشفت عن حقيقة المأزق العربى ووسعت من مساحة الدوائر الشريرة لتردى الأمة العربية ، كما فتحت ملفات قضايا ومسائل ظلت راکدة طوال فترات طويلة من الزمن ، وبالتالى فإن هذه الأزمة أسهمت مع غيرها من المستجدات والتحوليات الإقليمية والمحلية فى تفجير التناقضات داخل النموذج الأساسى الاجتماعى السائد Adominant Social Paradigm بشكل يستحيل معه أن يستمر هذا النموذج ومن أهم التناقضات: الديمقراطية فى مواجهة الدكتاتورية ، العدالة الاجتماعية وتوزيع الثروات العربية ، المسألة التنموية بين التبعية والاستقلالية .

ولما كان التعليم انعكاساً وانكساراً لكافة عناصر المنظومات المجتمعية والحضارية أكثر منه انعكاساً وانكساراً لعناصره الداخلية فإنه بحكم كونه منطقة تقاطع المشكلات فإنه يظل يعيد إنتاج الواقع العربى المتردى (تصويراً وتقليداً ومحاكاة) . فالأمية الأبجدية متفشية فى أكثر من نصف سكان الأمة العربية ، وتزداد النسبة بين الإناث بدرجة ملفتة عنها فى الذكور ، هذا إلى جانب أن الأمية الثقافية والتكنولوجية تتفشى بدرجة أكبر بكثير لدى قطاعات كبيرة من السكان وبين المتعلمين أنفسهم .

هذا إلى أن واضعى السياسات التعليمية العربية قد شغفوا بصياغة إستراتيجيات تعليمية كمية خطية ، مرتكزة على حسابات خطيه ، ونماذج للتدقيق لعدد من عناصر الكم فى مدخلات التعليم العربى ومخرجاته ، على

أن هذه الاستراتيجيات لم تقد إلا إلى تنمية تربوية مشوهة قوامها اختلالات كفيه في الممارسات التربوية ، وتفاقم جيوب الفقر داخل المجتمع بدلا من تحسين أحوال المعيشة ، كما عجز التعليم بها عن تعظيم العائد الاجتماعي ، إلى جانب فشل في الاستجابة لاحتياجات سوق العمل العربية ، إلى جانب عدم تحقيق أهداف السياسات والخطط بما يتناسب مع ما هو مخطط له .

وإلى كل ما سبق فإن تعليمنا ما زال يعظم التمايزات ، الطبقة والنوعية والجغرافية ، كما أنه تعليم مرتفع الكلفة متردى المردود ، وفوق كل هذا كله فإنه يغيب عن هذا التعليم التخطيط المستقبلي ، فأغلبه تخطيط ليس أكثر من مجرد رسم برامج تقوم على بعض الحسابات الكمية والأساليب التقليدية المشكوك في فاعليتها وفرضياتها.

نخلص مما سبق إلى أن التعليم في أغلب الأقطار العربية معاق ومعوق فهو معاق بحكم انتسابه لمجتمع منمي لتخلفه ومعوق للمبادرات والمشاركات الأهلية والمحلية والفردية ومغيب للديمقراطية وللحريات وللعقلاني ومهدر لإمكاناته ولإبداعاته ولقيمه . والتعليم في ذات الوقت معوق بحكم إعادته إنتاج المجتمع السائد بكل ترديه وتمايزاته الاجتماعية وبحكم غرسه لقيم تعمق التشوهات في بنية المواطن العربي ، وبمشاركته في تنمية البطالة عن طريق تخرجه لأفراد مترفعين عن العمل والحياة وفاقدين لمهارات التكيف مع احتياجات سوق العمل ومع المستقبل ولاستناده إلى بنيته أسيره لنماذج مستورده تعمق التبعية . ولمناهج وطرائق تدريس جامدة.

القسم الثانى - تصورات النخبة العربية لتعليم المستقبل :

أفصحت نتائج جولات دلفاى عن تطورات بشأن تعليم المستقبل ، فى
بعديّة المجتمعى والفنى وفيما يلى تفصيل موجز لأهم النتائج المتصلة بهذه
الأبعاد :

الجولة الأولى - التحديات والمشكلات المستقبلية للسياق المجتمعى للتعليم :

بدأنا فى الجولة الأولى بسؤال النخبة العربية عن أهم المشكلات
والتحديات التى تتوقع أن يواجهها المواطن العربى مع بداية القرن الحادى
والعشرين على مستوى الوطن العربى ككل، وعلى مستوى القطر الذى ينتمى
إليه المفكر وعلى الرغم من أن النتائج تطابقت فى شكلها العام مع ما هو
متوقع إلا أننا وجدنا العديد من الملاحظات الهامة التى سوف نشير إليها فيما
بعد وعموما فإن التحديات المستقبلية التى أكد عليها المفكرون أمكن تصنيفها
إلى ثمانى مجموعات رئيسية هى : التحديات الاقتصادية والتكنولوجية
تحديات المسألة الاجتماعية تحديات ديموغرافية وبيئية ، التبعية والاستعمار
الجديد ، الأمن الوطنى والتهديدات الخارجية ، المسألة القومية والوحدوية ،
المسألة التعليمية ، المسألة الديمقراطية والمشاركة الجماهيرية، ويوضح
الجدول رقم (١) توقعات قادة الفكر لهذه التوقعات من المنظورين القومى
والقطرى:

جدول رقم (١)

توقعات النخب العربية بشأن التحديات والمشكلات المستقبلية للعالم العربي وأقطاره

المنظور		القومي		القطري	
التحديات المستقبلية		التكرار %		التكرار %	
تحديات اقتصادية وتكنولوجية المسألة الاجتماعية تحديا ديموغرافية وبيئية التبعية والاستعمار الجديد الأمن الوطني والتهديدات الخارجية المسألة القومية الحدودية المسألة التعليمية المسألة الديمقراطية والمشاركة الجماهيرية الجملة	٢٣٣١	٢٠,٣	٢٧٧	٢٨,٧	
	١٤٢	١٢,٥	١٧٣	١٧,٩	
	١٤٨	١٣	١٥٠	١٥,٦	
	١٢٠	١٠,٦	٦١	٦,٣	
	١٢٧	١١,٢	٧٠	٧,٣	
	١٤٦	١٢,٨	٢٤	٢,٥	
	٩٨	٨,٦	١١٨	١٢,٢	
	١٢٥	١١	٩١	٩,٤	
	١١٣٧	١٠٠	٩٦٤	١٠٠	

مؤشرات إحصائية:

مربع كاي = ١٢٤,٣ مستوى الدلالة الإحصائية = ٠,٠٠١

معامل ارتباط الرتب لسبيرمان = ٤٣ ومستوى الدالة الإحصائية = غير دال

وتدلنا قراءة الجدول على أن التحديات الاقتصادية والتكنولوجية وتضم : البنى الأساسية الاقتصادية ، الديون الخارجية والإنتاجية العربية، الخدمات الأساسية ، البطالة ، نالت الأولوية في المنظورين القومي والقطري، حيث أكد عليها أكثر من خمس العينة (٢٠,٣ %) في المنظور القومي ، ففي حين نالت ٢٨,٧ % من إجمالي العينة من المنظور القطري . أى ما يقرب من ثلث أفراد العينة يرون أن تحديات ومشكلات تكنولوجية واقتصادية سوف

تواجهها — أقطارهم مع بداية القرن الحادى والعشرين أكثر من أية تحديات أخرى ، ومن الجدير بالذكر أنه من بين النتائج التى أثارَت مفاجأة هى أن التحديات الديموغرافية والبيئية ، الانفجار السكانى ، تلوث البيئة ، الإسكان ، الأمن الغذائى، تطلعات القيم ، الاستهلاكية ، الصحراء والتصحر والهجرة المعاكسة وندرة الموارد الطبيعية ، قد احتلت من المنظور القومى المرتبة الثانية فى جملة التحديات المتوقع أن تواجه الوطن العربى ككل فى المستقبل، كما جاءت فى المرتبة الثالثة التحديات التى يتوقع أن تواجه أقطار الوطن العربى منفردة. وقد يبدو هذا الترتيب غير متوقع لمجيبه قبل قضايا أو مسائل كان يعتقد أنها تشغل المفكر العربى أكثر من غيرها كالمسألة الاجتماعية (وتضم العدالة الاجتماعية والاستقطاب الاجتماعى والصراع الطبقي، الأصالة والمعاصرة وأزمة الهوية، الصراع الدينى ومسألة الأقليات، مستوى المعيشة وتكلفتها، التخلف الاجتماعى والصراع القيمى، والتفكك الاجتماعى إلخ). والمسألة الديمقراطية والمشاركة الديمقراطية (وتضم : الانتماء الوطنى ، العقيدة السياسية المبكرة ، ظواهر العنف السياسى، حقوق الإنسان وحريات المشاركة والممارسة الديمقراطية ، مفاهيم ونظم الحكم... إلخ) إلا أن هذا لا يصعب تفسيره فى ضوء افتراض أن قادة الفكر والرأى العربى والرأى العربى على وعى تام بالتحويلات البيئية والسكانية والبشرية التى تواجه مجتمعاتهم فى المستقبل القريب . بل إن هذه التحويلات البيئية يمكن أن تكون النقطة التى تركز حولها النشاطات السياسية والحزبية والحضارية ولذا فلا مهرب لنا من مواجهة قضايا البيئة ولو لم تملك المؤهلات الاقتصادية اللازمة لذلك . هذا عامل أما العامل الثانى فيمكن افتراض أنه فى ظل الإحباط والتشردم العربى (فى الفترة التى تم فيها تنفيذ الجولة الأولى أى قبل مؤتمر عمان) كان من الطبيعى أن تتجه النخب نحو القضايا ذات الصبغة الإنسانية العالمية وأن

تشغلها التحولات البيئية انصراف عن القضايا القومية التي يمكن أن تسبب لها المزيد من الاحباطات .

وتأكيدا لهذا الافتراض جاءت المسألة القومية الوحودية في مؤخرة التحديات المستقبلية التي توقعها قادة الفكر العربي (من المنظور القطري) وقد يكون مرد ذلك اختلاف المواقع الفكرية للنخب من هذه القضية ، وهو احتمال ضعيف لاعتبارات كثيرة ، وقد يكون منشؤه عدم اقتناع البعض الآخر بأنها تقف على صعيد واحد مع التحديات والمشكلات المعيشية والحضارية الأخرى، كالتحديات الاقتصادية والديموغرافية والديمقراطية ، أو أن هناك تفسيراً ثالثاً مؤداه اعتقاد المفكرين بأنه مع بداية القرن الحادى والعشرين سيكون الوطن العربى موحدا بالفعل فتصبح قضية الوحدة العربية غير ذات بال والاحتمال الأقرب هو هذه الاحتمالات جميعا .

وفيما يتصل بالمسألة الاجتماعية يتبين أنها تستحوذ على المرتبة الثانية فى المفهوم القطري (١٧,٩ %) وهذا أمر مقبول باعتبار أن المسألة الاجتماعية تتصل بصميم حياة البشر اليومية ومعاناتهم الحقيقية ، أما عندما تنظر النخب إلى هذه المسألة من المنظور القومى فإن قضايا ومساائل أكثر إلحاحية تسبقها وبالتالي للمسألة الاجتماعية أن تتراجع إلى المرتبة الرابعة لتفسح المجال أمام أولويات أخرى.

أما بالنسبة للمسألة التعليمية (وتضم: الأمية بشتى صورها، الأبجدية، الثقافة، والحضارية، الكفاية الداخلية، الكفاية الخارجية للتعليم ... الخ) . عندما ترد فى المنظور القطري تأتى فى مرتبة وسطى (١٢,٢ %) فى حين أنها تفسح المجال لكافة التحديات الأخرى عندما ترد فى المنظور القومى وتأتى فى ذيل التحديات (٨,٦ %) وليس من تفسير لهذا الترتيب سوى غياب التصور الموضوعى لدى بعض المفكرين العرب لإمكانات التعليم

ودوره في إحداث التحرر والتقدم ، والاعتقاد في كونه ، أى التعليم ، متغيرا تابعا أكثر منه متغيرا مستقلا ، لعل الاحتمال الآخر طبيعة التركيبة التخصصية والمهنية وهو ما رجحته النتائج في الدراسة.

وبالنسبة إلى مسائل الديمقراطية والتبعية والأمن الوطنى فإنها جاءت فى المنظورين متأخرة لأسباب لعل أهمها التركيبة التخصصية والمهنية إلى جانب الاختلافات القطرية إزاءها ، ولكن هل أثرت التباينات القطرية على إدراك التحديات المستقبلية للتعليم ؟ حقيقة الأمر أن هناك تباينات واضحة بين النخب التعليمية فى إدراك هذه التحديات .

فقد تبين أن نخبه المشرق العربى (الأردن ، فلسطين ، سوريا ، لبنان) يرون أن المسألة الديموغرافية بكل مفرداتها تأتى فى المقدمة تليها المسألة الديموقراطية وهذا منطقى باعتبار أن هذا التوجه امتداد حقيقى لما تواجهه هذه الدول من تحديات ديموغرافية حالية ومستقبلية تتمثل فى الهجرات الوافدة القوية (الأردن) ونزوح السكان الكبير (فى لبنان) وتغير الغطاء النباتى فى الأردن وذلك بسبب ظاهرة التصحر والتزايد السكانى ومشكلة الإسكان ومشكلة ضعف الموارد المائية والطاقة والتلوث والازدحام وهى مشكلات تواجه العالم العربى بأكمله إلا أنها تزداد حدة فى هذه المنطقة لضخامة النمو السكانى بالقياس إلى مساحة الأرض وضعف إنتاجها (من داخلها) طاقه وغذاء ، وخارجها (مياه وغيره) فهذه الدول ليست نفطية باستثناء سوريا .

كما نجد أن مسألتى الأمن والمسألة القومية الوحديّة حازتا على المرتبتين الأولى والثانية لعينه المشرق على مستوى المنظور القطرى بنسبة (٦٠% ، ٥٨,٣ % على الترتيب) وهذه الأولوية تأتى منطقية مع كون هذه الدول تواجه تحديات ومشكلات أمن داخلية تتمثل فى انفجارات سياسية داخلية بسبب نقد الايدولوجيا الموحدة وعهد الحزب الواحد وعدم فتح باب

للحوار الديمقراطي كما تواجه تحديات قوية من دول الجوار (كالمشروع الإيراني الإسلامي وتركيا، وكذلك ضغوط الغرب الأطلسي والمشاريع الصهيونية التوسعية).

وإذا أردنا أن نلخص أهم التحديات بشكل فردي أى خارج مجموعاتها تبعا لحجم التكرارات التى حازتها والتى تتوقع النخب العربية أنها سوف تواجه مجتمعا عربى حتى أواخر الربع الأول من القرن الحادى والعشرين والتى سوف تؤثر بدورها فى التعليم من المنظور القطرى مايلى:

- التحدى التكنولوجى والمعلوماتى ويقع فى قمتها.
- استثناء البطالة.
- انخفاض الكفاية الخارجية للتعليم.
- تخلف البنى الاقتصادية الأساسية.
- انخفاض مستوى المعيشة وارتفاع تكلفتها.
- الصراع القيمى والتفكك الاجتماعى.
- الصراع العربى الصهيونى.
- الأمن الغذائى
- الكفاية الداخلية للتعليم
- الانفجار السكانى.

فى حين جاءت أهم عشرة تحديات من المنظور القومى كما يلى:

- التحديات التكنولوجية والمعلوماتية، الوحدة والتشرد العربى،
- تخلف البنى والهيكل الاقتصادية والسياسية، الصراع العربى
- الصهيونى، الأمن الغذائى، الكفاية الداخلية للتعليم، ندرة الموارد

الطبيعية أو محدوديتها، الأطماع والتهديدات الدولية، المشاركة والممارسة الديمقراطية، الصراع القيمي والتفكك الاجتماعى.

ومن الملفت للنظر أنه لم توجد فوارق إحصائية ذات دلالة بشأن هذه التحديات فى ضوء المتغيرات الهيكلية للدراسة مما يؤكد إجماع النخب العربية على همومها المستقبلية، وكذلك نجد أن هذه القائمة من التحديات متضمنة ستة تحديات مشتركة مع التحديات والهموم المستقبلية القطرية مما يدعونا لاتخاذ مواقف وإجراءات متشابهة ومشتركة سعياً نحو مواجهتها. ونخلص إلى أن هذه التحديات وإن عبرت أحياناً عن رؤية موضوعية إلا أنها فى عمومها مسرفة فى نظرتها للمستقبل وتصويرها له على أنه امتداد للحاضر وهو ما يشير بقوة إلى نظرة تشاؤمية بشكل ملفت للنظر. ولعل متغيرات الفترة التى تم تطبيق الجولة الأولى فيها ما يدعو إلى مثل هذا التشاؤم أو لنقل اليأس المأمول.

الأهداف المستقبلية للتعليم:

وعندما طلبنا فى سؤال مفتوح من النخب الوطنية فى الجولة الأولى أن يعطونا تصوراتهم عن أهم الأهداف التى يجب أن يتوجه نحوها التعليم فى أقطارهم فى المستقبل فى ضوء المشكلات والتحديات التى سبق لهم تحديدها، ومع تعدد التصورات والأفكار التى قدمتها النخب فى هذه الجولة فقد تم تصنيف هذه الأهداف على نحو ييسر تتبعها ويوضحها الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

استجابات الخبراء فى الجولة الأولى بشأن الأهداف المستقبلية للتعليم العربى

النسبة المئوية	التكرار	الأهداف المستقبلية للتعليم العربى
٥,٧	٤٥	تدعيم الهوية الثقافية العربية
٤,٥	٣٥	تأكيد مفهوم الوحدة العربية لدى المواطن
٧,١	٥٦	تنمية شعور المواطنة بالانتماء للوطن العربى الكبير
٤,٢	٣٣	التنشئة الدينية للمواطن العربى
٨,١	٦٤	تنمية التفكير العلمى لدى المواطن العربى
٦,٦	٥٢	تنمية قدرة الإنسان العربى على الابتكار والإبداع
		تنمية قدرة المواطن العربى على التفكير التوقعى
٧,٥	٥٩	والمستقبل
		تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى وفق أسس
١١,٦	٩١	ديمقراطية لدى المواطن
٥,٧	٤٥	تدعيم العلاقة بين العمل والتعليم
١٢,٥	٩٨	إعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية
		تنمية المهارات اللازمة لفهم واستيعاب التكنولوجيا
١١,٥	٩٠	المتقدمة
		مساعدة المواطن العربى على النمو المتكامل نفسيا
٨,٩	٧٠	وجسميا وعقليا
٦,١	٤٨	أهداف أخرى
١٠٠٠,٠	٧٨٦	المجموع

ومن قراءة الجدول تبين أن هناك تشتتًا فى الأهداف فلم يصل أى منها إلى حد الإجماع مما يعنى فى أقوى الاحتمالات تقارب هذه الأهداف فى أهميتها، كما لوحظ أن هذه الأهداف تتراوح بين المعيارية والوظيفية البنائية

ومرد ذلك أن معظم خبرات المشاركين تبتعد عن حقل التعليم بمعناه الفنى، وتفترق عنه كقضية أساسية. فالتحليل المبدئى لاستجابات هذه الجولة يكشف عن حقيقة مؤسفة تحتاج إلى مزيد من الدراسة، وهى أن مسألة التعليم لا ترد فى أولويات أجوبة العديد من قيادات الفكر العربى وقد انعكس ذلك فى مواقفهم من هذه المسألة، إذ اتسمت بعض استجاباتهم بالجزئية وعدم التحديد إلى جانب العمومية وهذا ما ستكشف عنه باقى الجولات.

وعموما نجد هدف إعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاعات التنمية قد احتل المرتبة الأولى، مما يوضح إيمان النخب بأن أحد أهم المؤشرات للحكم على أى نظام تربوى يكمن فى وجود ارتباطات قوية بينه وبين التنمية المجتمعية من حوله. وذلك يجعل غايته رفع قدرة خريجيه على الإنتاج مما يؤدى إلى زيادة الإنتاجية الجماعية والمجتمعية وخدمة قضايا التنمية بعامة، ومن هنا تتضح خطورة انغلاق التعليم على ذاته وتحاوره مع أفكاره وصيغ مختلفة وتقليدية عاجزة، تشكل جزراً منعزلة عن بيئتها ومجتمعها وحضارتها وبالتالي لا يفرز سوى خريجين مغتربين عن واقعهم وعاجزين عن التفكير فى هذا الواقع والتحاور معه.

ومما يستلفت النظر أن الهدف التالى مباشرة فى الأهمية، من وجهة نظر المشاركين، هو "تنمية مهارات التفاعل والاتصال الاجتماعى وفق أسس ديمقراطية"، وقد ورد ذكره فى (١١,٦%) من الاستجابات ويظهر هذا الهدف المركب أفكاراً عديدة عبر عنها المشاركون بعبارات عدة. فبينما يشير فيلسوف مصرى إلى المضمون الإنسانى لهذا الهدف بقوله: أن هدف التعليم يجب أن يكون زيادة القدرة على التواصل والتخاطب مع الآخر بوصفه إنساناً وليس بوصفه موضوعاً مجرداً، نجد مفكراً تونسياً يضيف على هذا الهدف صيغة ديمقراطية والتزاماً اجتماعياً حينما يرى أن هدف التعليم "تنشئة أجيال

متفاعلة مناضلة من أجل مجتمع مدنى ديمقراطى". أما الجوانب الفنية والإجرائية لهذا الهدف فيركز عليها التربويون حيث تعنى تنمية مهارات التعامل والاتصال الاجتماعى تكوين مهارات الاتصال كاللغة العربية ولغة الحاسوب ولغة أجنبية على الأقل بما يسمح بزيادة قدرة الأفراد على التعبير باستعمال مختلف أنواع التعبير الشفاهى والكتابى والبيانى كوسيلة للوصول إلى المعرفة العلمية.

وجاء فى المرتبة الثالثة هدف تنمية المهارات اللازمة لفهم التكنولوجيا المتقدمة واستيعابها وصيانتها بنسبة ١١,٥% وواضح أنه هدف يمكن عند فحصه، مكتبياً اعتباره توسيعاً للهدف الأول الخاص بإعداد الكوادر الفنية المدربة اللازمة لقطاع التنمية وإن كان غير مرادف له حيث أن الذين أوردوه ذكروا الهدفين مستقلين وليس كهدف واحد. عموماً فإن هذا الهدف الوظيفى جاء مستقلاً لإيمان الخبراء بأهمية إسهام المؤسسات التعليمية فى تعميق فهم الإنسان العربى للتكنولوجيا المتقدمة المتوقعة وضرورة التهيؤ لامتلاك مهاراتها على نحو قادر ليس فقط على التغيير الفعال لبيئته ولمجتمعه بل وجعله أكثر مقدرة على التقويم الاجتماعى لهذه التكنولوجيا وأثرها.

أما باقى الأهداف الأخرى فقد تزامنت مع بعضها وتقاربت فى نسبتها المئوية. وكان فى مقدمة هذه الأهداف هدف "مساعدة المواطن على النمو المتكامل جسمياً ونفسياً وعقلياً واجتماعياً" بنسبة ٨,٩%، وهو هدف يعبر عن أهمية الشمولية فى تنمية الإنسان وترقيته واحترام تعدديته وبالتالي احترام إنسانية الفرد وتنمية كل إمكاناته وإشباع كافة اهتماماته.

أما هدف تنمية التفكير العلمى وإن جاء فى المرتبة التالية رغم أهميته بنسبة ٨,١% فقد نال مساندة قوية من غير التربويين باعتبار أن خلق الروح العلمية هو الأساس فى الحكم الموضوعى للفرد والاستقصاء الصبور

والتكريس وترسيخ النظرة التاريخية للأمور. كما أن تنمية التفكير العلمى تعنى فى تحليلها النهائى غرس العقلانية التى تعتبر المبدأ الموجه للفكرة العلمية والتكنولوجية، وأساس التوجه لإعادة الانسجام إلى هوية قومية من خلال إعادة التجميع العقلانى لمكوناتها وعناصرها.

أما هدف "تنمية القدرة على التفكير التوقعى والمستقبلى"، فقد جاء فى المرتبة السادسة بنسبة ٧,٥% وذلك كأساس لقيمة قدرات الفرد على التكيف مع متغيرات المستقبل ومعاونيه على تمثل المستجدات المتوقعة فيه، والتحديات التى لا بد له من مواجهتها، سواء فى مجالات العمل والمهن، أو فى ميادين الثقافة والفكر، أو فيما يتصل بالعادات والتقاليد أو ما يدخل فى حيز التصدى والدفاع ضد محاولات القهر أو الغزو الفكرى أو الثقافى أو السياسى أو العسكرى... الخ.

وقد وردت بعد ذلك مجموعة من الأهداف التى تعكس تشبثنا أكثر وضوحاً مثل "تنمية الشعور بالانتماء للوطن العربى الكبير" (٧,١%)، و"تنمية القدرة على الابتكار والإبداع" (٦,٦%)، و"تدعيم العلاقة بين التعليم والعمل" (٥,٧%)، و"تأكيد مفهوم الوحدة العربية" (٤,٥%). ومن الملفت حقاً ورود التنشئة الدينية فى المرتبة الأخيرة (٤,٢%) وهذه النتيجة وإن كانت غير متوقعة إلا أنه قد يمكن تفسيرها، على أساس أن التنشئة الدينية متضمنة نسبياً داخل هدف تدعيم الهوية الثقافية، خاصة وأن عينة المشاركين تضم عدداً ليس قليلاً من المفكرين ذوى التوجهات الأصولية الواضحة والذين عبروا بقوة عن اتجاهاتهم فى استجاباتهم والتى تتمثل فى تحقيق الوجود الإسلامى (الأسلمة) فى عملية التربية بحيث يصبح النظام التعليمى بأكمله وفى جميع مستوياته أداة لنشر وتعميق القيم والمفاهيم والرؤية الإسلامية وممارستها، مع خلق المنظور

الإسلامي الذي يمكن من خلاله طرح المشكلات المحتملة سواء أكانت استراتيجية أم تفضيلية كما ترددت أهداف أخرى بشكل ضيق ومحدود للغاية.

ال الجولة الثانية:

استكمالاً لتوضيح صورة اتجاهات النخب العربية نحو الأهداف المستقبلية للتعليم ثم تطبيق الاستبيان الخاص بالجولة الثانية الذي تضمن أهم نتائج الجولة الأولى إلى جانب الاستفادة من الأدبيات التربوية لإضافة مجموعة أخرى من الأهداف التي لم ترد في استجابات القيادات العربية في الجولة الأولى أو تلك التي وردت بشكل محدود. ومع تعدد الأهداف وتداخلها أحياناً روى اتباع أسلوب إحصائي متعمق يتناسب مع الطبيعة المعدة للأهداف ويسهم في تجلية الغموض عن بعض نتائج الجولة الأولى. من هنا كانت أهمية الاستعانة بأسلوب التحليل العائلي Factor Analysis باعتباره أداة تلخيصية فعالة يمكن من خلالها التعرف على العوامل المشتركة بين هذه الأهداف وفحص العلاقات الارتباطية بينها على نحو يصل بنا إلى الأس التصنيفية العامة بينها.

وقد أوضحت نتائج تطبيق واستخدام هذا الأسلوب أن هناك أربعة عوامل أساسية تشعبت الدرجات أو المتوسطات وهي:

العامل الأول: ويمكن أن يعبر عن "مهارات وكفايات المواطنة الاجتماعية في المستقبل"، وهو يتمثل في الاستثمار الجيد لأوقات الفراغ والاتصال الفعال مع الآخرين ومع مفردات الحضارة، وامتلاك القدرة على التفاعل الاجتماعي الملتزم بإطار ديموقراطي، هذا إلى جانب التكامل مع الخبرات

جدول رقم (٣)

التوزيع النسبى لاستجابات تنمية الجولة الثالثة

على مدى مرغوبة الأهداف المستقبلية للتعليم العربى

الهدف	المرغوبة	مرغوب جدا	مرغوب %	غير مرغوب %
١- تنمية الهوية الثقافية العربية	٦٨,٨	٣١,٢	-	-
٢- التنشئة الدينية المستتيرة	٤٨,٩	٤٣,٥	١,١	-
٣- تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	٧٨,٥	٢١,٥	-	-
٤- تنمية التفكير العلمى والتحليلى النقدى	٩٢,٦	٧,٥	-	-
٥- تنمية قدرات الإنسان العربى على التكيف مع التغير ومواجهته	٦٩,٦	٢٨,٣	٢,٢	-
٦- تنمية القيم والسلوكات الديمقراطية	٧٣,٩	٢٥	١,١	-
٧- تنمية قدرات الإبداع الفكرى والجمالى والعلمى	٧١,٤	٢٨,٦	-	-
٨- المجموع (٦٤٧)	٧٢	٢٦,٤	١,٦	-

مؤشرات إحصائية:

مربع كاي = ٦٦,٠٣ معامل الإتفاق = ٠,٣٠٤
 مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠١ معامل فاي = ٠,٣٢

والتوقعي والنقدي والإبداعى لفهم طبيعة العصر وتكنولوجياه
 استعدادا للمشاركة في مجالات العمل المنتج وقطاعات التنمية . وعموما فإن
 هذا العامل المركب يشير في شق منه إلى تنمية التفكير العلمى والتحليلى

والنقدي ، وفي شقه الآخر يدعو لتدعيم علاقة التعليم والعمل المنتج وتكنولوجيا العصر .

العامل الثالث : وهو يتمحور حول التنشئة الدينية المستنيرة .

أما العامل الرابع : والأخير في دل على " الشعور القوي والعروبي كما الوجودى " فبإمكاننا أن نبدأ بأى هدف ليقودنا إلى الأهداف الأخرى، والشعور بالانتماء للوطن العربى يحمل في طياته تأكيداً على الهوية الثقافية العربية وإيماننا بالوحدة العربية، كما أن العمل على تدعيم الهوية الثقافية العربية يشير إلى شعور بالانتماء القومى والعروبي ويتضمن سعياً نحو الوحدة العربية. يتضح لنا من فحصنا لهذه العوامل إلى أننا انتهينا إلى أربعة أنماط محددة للأهداف . يغلب على كل منها مضمون معين أولها يشير إلى مهارات وكفاية المواطنة في المستقبل ، وثانيها ليعمق المنظور المستنير للدين في أهداف التعليم ، وآخرها بتقوية الانتماء للوطن والثقافة العربية.

الجولة الثالثة :

في هذه الجولة تم تطوير الأهداف المستقبلية للتعليم العربى وفقاً لما اقترحتة النخب العربية، بحيث تبلورت في سبعة أهداف فقط ، هي في تحليلها النهائى المجموعات الأساسية التى أظهرها التحليل العاملى في الجولة الثانية وقد طلب من كل مشارك تحديد الدرجة المرغوبة لكل هدف على حدة وفق مقياس مكون من ثلاثة اختيارات ثم طوّل بترتيب الأهداف مع ذكر مبررات هذا الترتيب والإطار الذي يضمن تحقيقها وفيما يلي بيان بأهم النتائج الخاصة بها والتي يوضحها الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

التوزيع النسبى لاستجابات تنمية الجولة الثالثة
على مدى مرغوبة الأهداف المستقبلية للتعليم العربى

الهدف	المرغوبة	مرغوب جدا	مرغوب %	غير مرغوب %
١- تنمية الهوية الثقافية العربية	٦٨,٨	٣١,٢	-	-
٢- التنشئة الدينية المستنيرة	٤٨,٩	٤٣,٥	١,١	-
٣- تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج	٧٨,٥	٢١,٥	-	-
٤- تنمية التفكير العلمى والتحليلى النقدى	٩٢,٦	٧,٥	-	-
٥- تنمية قدرات الإنسان العربى على التكيف مع التغير ومواجهته	٦٩,٦	٢٨,٣	٢,٢	-
٦- تنمية القيم والسلوكات الديمقراطية	٧٣,٩	٢٥	١,١	-
٧- تنمية قدرات الإبداع الفكرى والجمالى والعلمى	٧١,٤	٢٨,٦	-	-
٨- المجموع (٦٤٧)	٧٢	٢٦,٤	١,٦	-

مؤشرات إحصائية:

مربع كاي = ٦٦,٠٣ معامل الاتفاق = ٠,٣٠٤
مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠١ معامل فاي = ٠,٣٢

ومن قراءة الجدول تبين أن هناك شبه إجماع على قائمة الأهداف المقترحة كما أن هدف تنمية التفكير العلمى والتحليلى والنقدى قد اعتلى مقصورة الأهداف المرغوبة جدا بأسبعية تقارب عشرين درجة مئوية عن المتوسط أي بإجماع قدره (٩٢,٦ %)، ثم تلاه بمسافة كبيرة هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل، أنتج باتفاق نسبى قدره (٥٠,٧٨ %)، فتدعيم القيم والسلوكات الديمقراطية (٩٠,٧٣ %). على أن درجة هذه المرغوبة تتدرج فما

الهبوط ، فنجد أن أربعة أهداف أخرى تقل عن المتوسط العام بدرجات متفاوتة وهى بالترتيب : تنمية قدرات الإبداع الفكري والجمالي والعلمى (٤) ، (٧١%) آ وهى بذلك تقع في نطاق المتوسط العام . ثم نال عدد من الأهداف بعض الإجماع مثل هدف تنمية القدرة على التكيف مع التغير ومواجهته (٦،٦٩%) ويقل بحوالي درجتين عن المتوسط العام . ثم هدف تنمية الهوية الثقافية ١٣٢ العربية (٨،٦٨%) على أن الشيء الملفت للنظر هو تدنى المكانة التى حظى بها هدف التنشئة الدينية المستتيرة، إذ انخفضت بحوالى ٢٣ درجة مئوية عن المتوسط العام .

وهذا لا يعنى عدم مرغوبة هدف بعينه فالنتائج تشر إلى أنه لم نجد أي هدف غير مرغوب على الإطلاق ولم ترتفع نسبة عدم مرغوبة أى هدف عن ٢،٢% وهى نسبة ضئيلة للغاية لا تكاد تذكر .

ولما كان الاختصار على درجة المرغوبة ليس كافيا بمفرده على تحديد درجة الأهمية للأهداف فقد سألنا القيادات من الأقاليم الأربعة عن ترتيب الأهداف وفقا لدرجة أهميتها ووجدنا إجماعا على كون هدف " تنمية الهوية الثقافية العربية " هو الهدف الأكثر أهمية من باقي الأهداف في حين اختلف ترتيب باقي الأهداف بين الأقاليم الأربعة . فبينما اختارت عينات المشرق العربى ووادي النيل هدف تنمية القيم وسلوكيات الديمقراطية في المرتبة الثانية، اختارت عينات الخليج والمغرب الكبير هدف تدعيم علاقة التعليم بالعمل المنتج وقد برر كل فريق اختياره هذا، حيث يذكر مفكر من المشرق العربى : أن هناك صلة وطيدة بين تنمية الهوية الثقافية العربية وتنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية إذ أن تنمية الهوية الثقافية العربية هو رد فعل واع على التحديات التى تواجهها الأمة العربية ممثلة في ظروف التجزئة والاستيطان الأجنبى والأطماع الاستعمارية وحالة الاستلاب التى يعيشها

المواطن نتيجة لغياب البعد الديمقراطي . فالديمقراطية هى التربة الخصبة التى تبنى الشخصية القومية وما ينتج عنها من تحمل للمسؤوليات تجاه الوطن العربى، وهى المكان الذى يمهّد ويشجع على الحوار الذى نصت عليه أهداف الإبداع والقدرة على التفكير العلمى .

الجولة الرابعة :

أظهرت نتائج هذه الجولة عموماً أنه فى ظل السيناريوهين الأندلسى والأيوبي لن يتمكن التعليم من تحقيق أهدافه بدرجة عالية، وأن السيناريو الوحيد الإبداعي (العمرى) هو وحده الكفيل بتحقيق هذه الأهداف بدرجة عالية .

شكل الإدارة المستقبلية للتعليم :

لم يتعرض استبيان الجولة الأولى بصفة عامة لموضوع الإدارة المستقبلية للتعليم العربى، وإنما جاءت نتائج هذه الجولة بعدد من النقاط الهامة المتصلة بالإدارة والتى تم الإفادة منها مع الاستعانة بأدبيات الموضوع فى صياغة عشرة بنود تمثل البدائل أو الاختيارات المتوقعة لإدارة التعليم العربى فى القرن الحادى والعشرين ، وضمنت فى استبيان الجولة الثانية والذى أمكن باستخدام التحليل العاملى لنتائج الوصول إلى عاملين تشبعت عليهما معظم البنود والعامل الأول هو عامل التغير الجذري فى نمط الإدارة، والثانى هو عامل استمرارية الإدارة بشكلها الراهن . أما العامل الأول فقد تضمن استخدام مفاهيم وأساليب إدارية حديثة وإتباع وسائل حديثة فى تقويم أداء العاملين التربويين والتعاون العربى المشترك تمويلاً وتخطيطاً مع إمكانية التوسع فى المشاركة الشعبية من الجماهير فى المسائل التعليمية فكراً ورقابة وتمويلاً واتخاذاً للقرارات . فى حين يعبر عامل استمرارية الإدارة التقليدية

عن استمرار كافة الأوضاع والمواصفات السائدة في ميدان الإدارة التربوية الآن والبعيدة عن التجديد والمتسمة بضيق المفاهيم ومحدودية الأساليب . غير أنه يدعو لمزيد من اللامركزية في عملية إدارة التعليم وتخطيطه على مستوى المحليات ، وهو أمر لا في رج كثيرا عما هو سائد حاليا . فالتحليل العاملي وضح لنا الدليل على وجود عاملين ج لمتل كل منهما اتجاها مضادا للأخر ، تبناه فريق ص ن الخبراء ، فبينما نجد عاملا امتداديا يعتقد في إمكانية استمرارية الأوضاع السائدة في الإدارة التعليمية العربية حتى مطلع القرن الحادى والعشرين ، نجد عاملا آخر تجديديا حيث يشير إلى في دل إيجابى كما في المفاهيم والأساليب والتقنيات المستخدمة في الإدارة التربوية كما يعتمد على المشاركات الشعبية في دعم حركة الإدارة مفاهيميا وماليا وفيزيقيا .

إن ما هي أهم البدائل المتوقعة مستقبلا في شكل الإدارة التعليمية العربية ؟

طلب من النخب العربية ترتيب أهم البدائل المستقبلية المتوقعة في الإدارة التعليمية العربي فجاء ترتيبها على النحو التالي :

التوسع في الميكنة الإلكترونية في مكاتب الإدارة لأداء وظائفها ، ويعكس هذا الاختيار الأولوية القصوى التى تضعها النخب العربية على إدخال المعلوماتية والتكنولوجيا الإدارية المتقدمة في التعليم ، لا سيما الجوانب الآلية ، سعيا نحو تطوير إدارته وزيادة فعالية هذه الإدارة .

إنشاء مجلس أعلى للتربية والتعليم يتولى التخاطب والتنسيق التربوى بين مؤسسات الإدارة التربوية . العليا في البلاد العربية .

- اتساع مجالات المشابهة الأهلية .

وهذه البدائل يمكن تحقيقها في المستقبل القريب أر البعيد بدرجات متفاوتة ، فحينما تزداد نسبة إمكانية تحقق تطبيق المفاهيم الواسعة للإدارة ،

والتوسع في استخدام الميكنة الآلية في مكاتب الإدارة التعليمية، تقلل باقاي البدائل والخيارات ولكن لا يمكن استبعاد حدوثها خلال العقود الثلاثة القادمة .
تنظيم التعليم العربي وصيغته المستقبلية :

وقد أمكن في الجولة الأولى طرح خمسة تصورات لهذا التنظيم وصيغة وهي التركيز على التعليم المدرسي ، مزيج من التعليم المدرسي العام والتقني، مؤسسات متنوعة للتعليم غير النظامي، التعليم والتعلم الذاتي، مزيج مما سبق. ثم طلب من النخب العربية اختيار أحد هذه التصورات أو اقتراح صيغ أخرى، والجدول التالي رقم (٤) يوضح توزيع استجابات النخب حول هذه الصيغ :

جدول رقم (٤)

توقعات النخب التعليمية بشأن الصيغ التعليمية المستقبلية

النسبة المئوية %	التكرار	الصيغ
٨,٨	٣٢	استمرار صيغة التعليم النظامي
٣٣,٦	١٢٢	مزيج من التعليم المدرسي العام والتقني
١٩	٦٩	مؤسسات متنوعة للتعليم غير النظامي
١٠,٧	٣٩	التعليم والتعلم الذاتي
٢٧,٣	٩٩	مزيج مما سبق
٠,٦	٢	أخرى
١٠٠	٣٦٣	المجموع

من قراءة الجدول نتبين أن أيا من الصيغ المطروحة لم تحز على إجماع النخب في حين أن الصيغة الأكثر قبولا كانت مزيج من التعليم المدرسي والتقني بنسبة ٦,٣٣ % وهي صيغة تعنى في تحليلها النهائي استمرارية تطوير المدرسة الحالية بشكل يجعلها أكثر كفاية وفاعلية نسبيا، ولخدمة أهداف مجتمعتها، وقد جاءت في الجولة الثانية صيغة تجديد شكل

نظام التعليم ومؤسساته بصورة تجعلها أكثر تلبية لمتطلبات مجتمعا وأكثر مرونة في أساليب الالتحاق الخاص بها، وأساليب تدريسها، والتركيز على عمليات التعليم الذاتى وإضافتها الطابع المهني والتقني على مشتملات مناهجها. هذا في الوقت الذي نجد فيه نسبة لا بأس بها من النخب ترشح الصيغ التي تخدم الأقليات والمجالات المهنية في المجتمع لاحتلال المرتبة الثالثة وهي صيغة المؤسسات المتنوعة للتعليم غير النظامي . كما ركزت نسب أخرى من النخب محلي صيغ التعليم الموازي (كالتعليم بالمراسلة والتعلم عن بعد، وأساليب استخدام الحاسبات الآلية في التعليم والتعلم الذاتى) على أساس أنها سوف تكون الصيغ أكثر رواجاً في بدايات القرن الحادى والعشرين . ولعل تركيزها هنا مؤسس على ترقع بأن طبيعة التعليم في بدايات القرن الحادى والعشرين سوف تكون قائمة على التعلم المنزلي .

وجاءت في مؤخرة اختيارات النخب استمرارية صيغة التعليم النظامي وهو يعبر في أسد دلالاته عن مجرد فريق يمثل الوجه المناقض تماماً لغالبية المفكرين والذي يتمسك بتلابيب القديم ، وقد ظل تأثير هذا الفريق مستمرا حتى نهاية الجولات الأربع للدراسة .

ومن الملفت أننا لم نجد أية تأثيرات للمتغيرات الهيكلية للدراسة على الاختيارات فيما عدا متغير التخصص .

الجولة الثانية : تمكينا من إبراز صورة اتجاهات النخب نحو تنظيم التعليم وصيغه المستقبلية تم تفريق استبيان الجولة الثانية متضمنا أهم نتائج الجولة الأولى مع تضمينه ما رؤى الاستفادة به من الأدبيات ، حيث قدمت ست صور للصيغ المتوقعة مستقبلا، وطلب من النخب إبداء الرأي بشأنها من حيث درجة المرافقة الشديدة إلى المعارضة الشديدة، واتساقا مع الرغبة المعلنة في التحري عن معايير موضوعية لتقييم نتائج هذه الجولة ثم معالجة

هذه النتائج باستخدام أسلوب التحليل العامل على نفس الخطوط السابق إتباعها من قبل . حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المقياس الخاص بتنظيم التعليم ، ثم تم التوصل إلى المصفوفة الارتباطية ثم اتبعت المكونات الرئيسية لهولدنج للتوصل إلى المصفوفة الارتباطية ومنها تم الوصول إلى خسة عوامل استوعبت معظم التباين العامل للمصفوفة الارتباطية وهذه العوامل هى :

العامل الأول :

ويشير إلى التحولات الجذرية فى تنظيم وضع التعليم العربى المستقبلى ضمن سياسات قائمة لربط التعليم والمجتمع فى إطار مفتوح ، ومن بين عناصر (بنود) . هذا العامل : مرونة نظم القبول والانتقال من مستوى تعليمى إلى آخر ، ومن مؤسسة إلى أخرى ، - بروز دور مؤسسات التعليم غير النظامى بحيث تصبح الوسيط الأساسى فى تعليم المواطنين - اتساع التعليم الموازي الذي يوفر فرص التعليم للذين لم تتح لهم الإمكانية بذلك - التوسع فى الجامعات المفتوحة - زيادة فرص التعليم المتناوب والانتظام ني المدرسة بعض الوقت إلى جانب العمل - تحول المدارس إلى مراكز تعليمية مفتوحة لكل فئات العمر .

العامل الثانى :

ويشير إلى " الإصلاحات الجزئية فى تنظيم قى التعليم وصيغه المستقبلية " ويتضمن بدء الإلزام فى سن الخامسة بدلا من السادسة - إضافة رياض الأطفال إلى سلم التعليم النظامى - استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامى مع الجمع بين الدراسات النظرية والتطبيقية ، (المدرسة الشاملة، المدرسة البوليتكنيكية).

العامل الثالث :

ويشير إلى " ربط التعليم بالإنتاج " ويتضمن زيادة الإقبال على التدريب التحويلي في مواجهة تضخم بعض فئات الخريجين في تخصصات معينة، وقيام مؤسسات الإنتاج بالتعليم الفني وتوجيهه لتغطية احتياجاتها نوعا وعددا.

العامل الرابع :

ويشير هذا العامل إلى " تعليم جامعي عركما موحد " ويتضمن إنشاء جامعات متخصصة تركز نشاطها العلمي حول مجال واحد، وإنشاء جامعة عربية موحدة للدراسات العليا. ا

لعامل الخامس :

ويمثل هذا العامل الاتجاهات المتبقية في تنظيم التعليم وصيغته المستقبلية، ويتضمن استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي كما هو الآن ، والتوسع في إنشاء الجامعات الخاصة إلى جانب الجامعات التابعة للدولة، ومسؤولية الأسرة عن تعليم أبنائها، بحيث يصبح المنزل المركز الرئيسي للتعليم .

أهم صيغ التعليم المتوقعة والمتمناة :

طلب من النخب أهم خمس صيغ مستقبلية للتعليم يتوقعون أن تشكل نظم التعليم العربي في المستقبل وقد جاءت على النحو التالي :

١) استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي، ص ح الجمع بين الدراسات النظرية والعملية التطبيقية : وتد جاءت هذه الصيغة في المنزلة الأولى لكل النخب كي ظ وقت واحد وليس يخفى ما يحمله هذا التوقع من

بيئة على أن النخب تمد الحاضر في المستقبل حيث ترى استمرارية الاعتماد على التعلم النظامي مع الأخذ بالبعد التطبيقي والتهينى إلى جانب الدراسات النظرية .

(٢) استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي ثم هو، وهو توقع يعكس أيضا نفس الرؤيا الامتدادية غير المبدعة في تنظيم وشكل التعليم .

(٣) زيادة الإقبال على التدريب التحويلي في مواجهة التضخم في بعض فئات الخريجين في تخصصات غير مطلوبة. وهو يعكس ضخامة الشعور بمشكلة بطالة الخريجين وتوقع اتجاه الحكومات في الأقطار العربية إلى استخدام التدريب التحويلي كسبيل سريع لتفريغ التوتر المصاحب لمشكلة البطالة.

(٤) إضافة رياض الأطفال إلى سلم التعليم النظامي .

هـ (زيادة فرص التعليم المتناوب والانتظام في الدراسة بعض الوقت إلى جانب العمل . وبحساب معاملتي الرتب للصيغ موزعة طبقا للأقاليم العربية تبين وجود ارتباط قوى وفعال بدرجة عالية بين الأقاليم العربية الأربعة .

التنظيم المرغوب (المتمنى) للتعليم العربي وصيغته المستقبلية :

يوضح الجدول رقم (٥) توزيع اختيارات النخب العربية للصيغ التي يتمنون حدوثها في التعليم العربى وذلك وفقا لانتماات النخب للأقاليم العربية. وقد وجد من النتائج أن أكثر هذه الصيغ التي تمنى النخب العربية أن تحدث في المستقبل لتنظيم التعليم هى كالتالي :

(١) استمرار الاعتماد على صيغة التعليم النظامي مع الجمع بين الدراسات النظرية والعملية التطبيقية .

(٢) اتساع التعليم الموازي الذي يوفر فرص التعليم للذين لم تتح لهم
الإمكانيات أو الذين أخفقوا في الاستفادة منها من قبل وذلك باستخدام
منجزات التكنولوجيا الحديثة .

(٣) مرونة نظم القبول والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، ومن مؤسسة
تعليمية إلى أخرى .

(٤) إضافة رياض الأطفال إلى سلم التعليم النظامي .

هـ (إنشاء جامعة موحدة للدراسات العليا على مستوى التعليم العربي تقيم
فروعاً لها في كل قطر عري حسب حاجاته ومشكلاته الخاصة .

نلخص مما سبق أن هناك صيغاً وتنظيمات تعليمية مستقبلية نتوقع
تحقيقها وهي التي نتمنى-أن تتواجد في الأغلب الأعم في المستقبل .

٥:٥

الكلفة والتمويل فى نظم التعليم العربية :

منظور مستقبلى

١. تحديات التعليم العربى وإشكالية تمويله :

إن الأمة العربية ، وهى تستقبل مطلع القرن الحادى والعشرين ، تواجه تحديات ومخاطر متعددة، ولعل (التعليم) هو سلاحها الفعال نحو مواجهة هذه التحديات والاستعداد لتلك المخاطر تمهيدا لمخاطر تمهيدا لاقتحام الألفية الثالثة بجسارة . فالتعليم إنما يشكل فى تحليله النهائى - منظومة مستقبلية لا تتوقف مسئوليتها عند تجهيز المجتمع للتعامل بثقة مع مشكلات الحاضر ، إنما يتجاوز ذلك إلى إعداد وتهيئة أطفال اليوم لعالم الغد ، فالذين يولدون اليوم يدخلون المدرسة مع أواخر القرن العقد الأول من القرن الحادى والعشرين ، ويكونون على وشك بدء حياتهم العملية مع نهاية الربع الأول منه .

٢:١ وتتعاظم اليوم الدعوة لتقويم نظمنا التعليمية والتربوية نظرا لما يواجهه العالم من تغيرات عميقة على كل من الصعيدين المحلى والعالمى، والنسبى يمكن مشاهدتها فى الدعوة إلى تأسيس " العولمة " (خلقت فرص متجددة، ومخاطر متجددة) ، وفى التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا ، وفى

نشوء مجتمع قائم على المعلوماتية (مجتمع ما بعد الصناعة وما بعد الحداثة وما بعد البعد .. الخ) أحدث موجات متزايدة من التغير والاهتزاز فى النظم الدولية و الايكولوجية والديموجرافية والكونية ، كما أحدث تغيرات جوهرية فى نظم العمل والتشغيل والبطالة ، بالإضافة إلى تغيرات وأزمات تنموية وبيئية متفاقمة . وهذا كله لابد أن ينعكس بالضرورة على منظومات المجتمع الأساسية وفى مقدمتها التعليم ، باعتباره منظومة مجتمعية بيئية بالدرجة الأولى ، وجزء من المنظومة العالمية فى المقام الموازى . على أن الأمر الأكثر أهمية فى هذا الصدد هو أن العمليات الإنتاجية والخدمية أصبحت تعتمد على قواعد المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة (High-tech.) ولا سبيل لنقل المعرفة وتطبيق التكنولوجيا سوى مؤسسات التعليم ، وأن تلك المؤسسات أصبحت ملزمة - من ناحية أخرى - بأخذ زمام المبادرة فى الاقتصاد ، وبما يضمن الارتقاء بالعمل والأداء الإنسانى والارتفاع بإنتاجيته ، وبما يقود إلى تحولات فى شكل العمل تتقله من الروتين إلى الإبداعية ، الأمر الذى تتمخض عنه نظم معرفية (Knowledge Oriented Production System) تجسد فى تحليلها النهائى - التوجهات التعليمية (Educational Orientation) التى بمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية ، بل وأصبح القطاع الرائد فيها . وبذا أصبح التعليم وهو مطالب ، فى ضوء هذا التصور ، بتعزيز القدرات الفردية والمجتمعية للتعامل مع آفاق المستقبل ، ان تكيفا أو ضبطا (انظر : الغانم وزاهر ، ١٩٩٩) وبات استثمار الفرص ومواجهة التحديات وبناء الاستراتيجيات والرؤى هو الأساس له فى القرن الجديد .

٣:١ وهذا الفهم للدور التنموى والمستقبل للتعليم يجعلنا نبدأ من الآن فى التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمى العربى حتى نتفادى الأزمات التى

ستمر بالمنظومة التعليمية وبدون سابق تخطيط، فخياراتنا الاستراتيجية تتحدد منذ اليوم فى عملية إعادة فحص وتقويم منظومتنا التعليمية والتخطيط الإستراتيجي لها ، حيث لا يزال أمامنا فسحة من الوقت للاختيار بين القرارات والبدائل المتاحة لنا الآن بسهولة، فإن التغير سوف يفرض علينا ، سواء أردنا ذلك أم لم نرد .

١:٤ إذن فالحاجة ماسة إلى مراجعة نظمنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية حتى نعيد تحديد أهدافها وصيغها ونعبيئ مواردها ونوظفها اجتماعيا وتنمويا ، وان نبدع الآليات الكفيلة بتحقيق ذلك منظومات تعليمية قادرة وفاعلية تتسم بالواقعية الوظيفية والكفاءة الإنتاجية والجودة الشاملة فى ظل مرونة تحقق كل ما نصبو إليه من طموحات استراتيجية ، بما يضمن تجديد ثقافتنا فيها وفى مجتمعنا العربى.

على أن معاودة النظر الفاحصة هذه لمجمل مسيرة نظمنا التعليمية لا تتوقف عند أخذ العبر والدروس ، و إنما أيضا لرصد التوجهات واستلهاهم المعايير والأسس التى على أساسها تنطلق المسيرة المستقبلية لهذا التعليم ، لا سيما وأن هذا التعليم تقليدى فى مجمله ، ومفلس فى طرائقه و عوائده ضئيلة، واختلالا ته عديدة ، على النحو الذى زاد من كلفته بل أنه أصبح أكثر كلفة من أى نظام تعليمى جديد قادر على مواجهة المخاطر وتوقعها والسيطرة عليها ورسم سبل الارتقاء من الفرص المتاحة .

٢.إحداثيات التمويل :

٢:١ بالنسبة للأوضاع المالية للنظم التعليمية ،عربيا وعالميا ، فإنه إذا كانت حقبة الستينات من القرن العشرين قد تميزت بالنشاط المفرط المتصل بزيادة النفقات التعليمية بغية تحقيق تعليم لكل المواطنين فى جميع أنحاء

العالم ، وتحقيق التوسع التعليمي وديمقراطيته فإن أواخر السبعينات و أوائل الثمانينات قد فرضت قيودا تمويلية على الحكومات وضغوطا على التوسع التعليمي حيث بدأت موازنات التعليم في التجمد مما كان له الأثر البالغ في تردى الأوضاع المالية للنظم التعليمية وبداية الانكماش في موازاناتها في العالم كله ، وفي الوطن العربي بخاصة ، الأمر الذي وجه الباحثين وصناعي السياسة خاصة في الدول النامية إلى توجيه الاهتمام إلى المسئوليات الجديدة لتمويل التعليم وتدبير موارد ومصادر تمويلية متنوعة ومغايرة وجديدة وغير تقليدية، خاصة وأن هذه الأزمة أو قل الإشكالية ، لا ينتظر لها أن تنتهي في الأفق المنظور ، فالاحتياجات المالية للتعليم لا تنتهي أبدا ، أي لا نهاية لها ، في ضوء أهدافنا المتجددة، فنحن نعمل جاهدين على إبقاء و إثراء الطلاب الأذكياء الموهوبين ، ونعمل في جهد للوفاء بمتطلبات طلابنا الحاليين والقادمين ، ومن هذه المتطلبات والاحتياجات : البرامج ذات المستويات التعليمية والتحصيلية المرتفعة ، وتوفير البيئة الإيجابية والمناسبة لنمو شخصية الطالب ، وأيضا المساعدات المالية ، وشراء التجهيزات الباهظة الثمن المتزايدة الارتفاع في أسعارها ، وبناء وتوفير تسهيلات خاصة ذات مستوى عالي من الجودة والإتقان، وتعيين مدرسين أكفاء جدا كلما تيسر ذلك ، وتنفيذ برامج للخدمة العامة ، والقيام بالأبحاث والإسهام في مجالات التنمية المتنوعة .. الخ ، وهذا كله يوضح أن المتطلبات المالية للنظم التعليمية العامة والعالية لا تنفذ ولا تنتهي أبدا ، ويبدو أنها في ذلك تشبه على حد تعبير ايكنبري طفلا وليدا ذو شهية مفترسة في أحد الأطراف وليس لديه أية دراية عن المسئولية من الناحية الأخرى على حد تعبير ايكنبري

(S.o.Ikenberry,1987,:1-2) .

٢:٢ وقد أزعجت تلك الإشكالية المالية للتعليم كافة الحكومات ، خاصة حكومات الدول المتقدمة ، نظرا لما تسببه من قضايا حادة وشائكة تمس جوهر عمليات التعليم والتعلم ، والتي يحصرها " كومبز " و " حلاق " (P.HCooms& J.Hallak,1987.:1-2) فى ستة قضايا تعليمية هى :

١. تآكل جودة النظم التعليمية وضعف ملائمتها ، والإسهام غير المشكوك فيه لتلك النظم بالنسبة للفرد وللتنمية الوطنية .
٢. ارتفاع البطالة التعليمية وتزايد التعارض بين عنصرى العمل والتعليم
٣. التمايزات التعليمية الإجمالية فيما يخص المرأة والفقراء ومختلف مجموعات الأقليات العرقية .
٤. تراجع مكانة وجاذبية التدريس كمهنة .
٥. تدهور التعاون الدولى فيما يخص التعليم .
٦. ضعف ثقة الناس بالتعليم .

وواضح أن القضية أو المسألة الأخيرة هى أخطر هذه المسائل ، وأن الدول النامية ومعظم الدول العربية ، هى من أكثر ضحايا هذه المسائل نظرا لضعف مواردها الاقتصادية ، وتدنى معدلات المشاركة التعليمية ، وارتفاع معدلات الأمية ، والاعتماد المطلق على نماذج تعليمية مستوردة غير ملائمة لظروفها ، وعدم مطابقة مخرجات تلك النظم لمعايير أسواق العمل ، وارتفاع معدلات الزيادة السكانية ، مما يولد ضغوطا قوية مستمرة على الالتحاق بالنظم التعليمية والتسجيل فيها . وفى مواجهة هذه الظروف البالغة الصعوبة يصبح التحدى المركزى للإداريين التربويين فى كل مكان هو كيف يمكن " إيجاد طرق لاستخدام مواردهم المحدودة بشكل فعال وكفاء وزيادة مواردهم عن طريق اكتشاف مصادر جديدة من الدخل الحكومى (Cooms& Hallak, op.cit,2) .

٣:٢ والواقع أن جزء من الإجابة على هذا التساؤل إنما ينحصر في الحقيقة التي تؤكد أن تمويل التعليم والإنفاق عليه مدخل محبب إلى الساسة ورجال الاقتصاد العرب ، كما هو الحال في العالم كله ، وذلك عند التعامل مع المسألة التعليمية برمتها ، وأنه كذلك لدى المخططيين التربويين ، إلا أنه بالنسبة لهم يمثل أحد أهم المدخلات الحاكمة لمنظومة التعليم ، التي عن طريقها يمكن تحريك كفاءته وفاعليته وتحسين جودته ، وتحقيق عدالته في نفس الوقت ، وذلك باعتبار التمويل " منظومة فرعية داخل المنظومة التعليمية تؤثر وتتأثر بكل علاقات وتفاعلات هذه المنظومة الأكبر مع المستجدات والتحوليات الإقليمية والدولية ، كما إنها تتأثر بنفس الدرجة بالضغوط التي تمارسها المنظومات المجتمعية الأخرى على التعليم أو تلك التي يؤثر بها التعليم عليها . وهذه النظرة تقوم أساسا على فرضية فحواها أن مستقبل تمويل التعليم يعتمد على حقائق ومؤثرات خارجة عنه أكثر من اعتماده على عناصر النمو في نظمه الداخلية الآنية أو المستقبلية تلك التي نقررها اليوم ، فالنمو الاقتصادي والمعلوماتي والسياسي والديموگرافي والتكنولوجي والاجتماعي سوف يؤثر في مستقبل تمويل التعليم بدرجة لا يمكن تجاهلها أو التقاعس عن استشرافها .

٤:٢ وإذا كان لتمويل التعليم بعد عالمي سبق إيضاحه ، فإن له بعد مجتمعي يتصل بمسائل سياسية واجتماعية وتربوية مثلما هو مسألة اقتصادية .

٤:٢:١ فإذا كان الوجه التربوي واضح للعيان على النحو السابق الإشارة إليه ، فإن الوجه الاقتصادي ، يتمثل في وجود قيود أساسية تؤثر في حركة التمويل تظهر في جوانب مثل كثرة المطالب المتنافسة على إيرادات الحكومة أو الدخل القومي بعامه ، مع قصورها في الموارد

والاستثمارات المخصصة للمكون الاجتماعى للتنمية المجتمعية باعتبار مشكلة التمويل ترتبط بالتنمية التى ارتفعت تكاليفها ارتفاعا كبيرا خلال السنوات القليلة الماضية بشكل أدى إلى تزايد القصور فى الإيرادات المتاحة لمواجهة هذا الارتفاع المقابل فى التكاليف ، ولأسيما التعليمية منها ، مما أصبح يسبب مشكلة أساسية للحكومات يصعب تجاهلها فى إطار ما يسود اليوم من اتجاهات المواءمة مع سياسات الإصلاح الهيكلى الاقتصادى والتى تجعل تلك الحكومات تقبل هذه السياسات بسبب ما تواجهه موازناتها من عجز مالى واضح، الأمر الذى ينعكس على مجمل الاعتمادات المالية الموجهة للتعليم على وجه الخصوص .

٢:٤:٢ أما الوجه السياسى لهذه الإشكالية فيتمثل فى كون التعليم واحد من أهم مكونات أو عناصر الأداء التوزيعى للنظام السياسى لارتباط مستوى التعليم بالمهارات والإنتاجية من ناحية ، ولكون التعليم موردا أساسيا من حيث يتيح للمواطن أن ينفذ إلى العملية السياسية ، ويدافع عن حقوقه من ناحية أخرى ، ثم لدوره فى مساعدة الأفراد على تحسين أحوالهم المعيشية من ناحية ثالثة (انظر : المنوفى ، ١٩٩٩ ، ٣٢-٣٣)

٢:٤:٣ فى حين نجد أن الوجه الاجتماعى لهذه الإشكالية يبرز أكثر ما يبرز ، فى كون ما تخصصه الدولة للتعليم من أموال إنما يحدد ما ينبغى عليها أن تقطعه فى تطبيق مبدأ " تكافؤ الفرص التعليمية " ، وبالتالي تحقيق العدالة الاجتماعية بأوسع صورها . فإذا كانت النظرية الاقتصادية قادرة على إلقاء الضوء على كل من الكفاءة (efficiency) والفاعلية (equality) ، الوسائل البديلة لتمويل التعليم ،

فإنها عاجزة عن الإجابة عن سؤال من الذى يجب أن يدفع نفقات التعليم وتكاليفه ؟ وإذا كانت الفرص التعليمية لا توزع بالعدل بسبب عدم التساوى فى توزيع الدخل ، وبالتالى عدم التساوى فى الدخل المستقبلية للأفراد باعتبار أن الكسب يرتبط بتعليم العامل ، فإن القضية هى اجتماعية بالأساس ، فهى تمس قضية عدالة توزيع الفرص التعليمية : وتطرح التساؤلات الأساسية : من يدفع ؟ من يستفيد ؟ ومن الذى يجب أن يدفع ؟ (أنظر عبد الله ، د.ت ، (G.Psacharopoulos,1987

فالمسألة إذن من المنظور الاجتماعي تثير اختلافات إيديولوجية بين الشرائح الاجتماعية مختلفة ، وخاصة فيما يتعلق بكيفية توزيع " العبء التمويلى " واقتسامه بين الحكومة ورجال الأعمال والأفراد وكيفية تحقيق التوازن فى مصادر التمويل الحكومية والخاصة فهى مسألة ذات دلالات تتعلق بكل من الكفاءة والعدالة كما أوضحنا من قبل .

٥:٢ من هنا نتجلى ، ليس فقط الأهمية المجتمعية لمسألة تمويل التعليم ، بل أيضا أهميتها المستقبلية ، فالتربويين نجدهم دائما فى حيرة من أمرهم إزاء محاولاتهم إصلاح النظم المالية لتعليمهم وفق مفاهيم وتقنيات وتوجهات معينة ترتبط عامة بخبراتهم الماضية ، ويتعجبون من عدم قدرتهم على الوصول من خلالها إلى النتائج التى كانوا يتوقعونها ، مع أنهم لو فحصوا هذه المفاهيم والتقنيات وراجعوا تلك التوجهات لاكتشفوا فوراً أنها قديمة ومفلسة ولم تعد تجدى شيئا فى مواجهة ضغوط وتغيرات كونية وإقليمية متلاحقة وضاغطة وفاعلة بشكل يحرك الأحداث بسرعة غير مطروحة بعيدا عن تأثيرهم وسيطرتهم ، مما يجعلهم يجرون دائما خلف الأحداث . الأمر الذى يجعل مؤسساتهم التعليمية والتربوية غير

معدة الإعداد الكافى لعمليات التنبؤ والاستشراف المشروط. والملفت أنه فى حالة وجود تصورات وأفكار حول المستقبل للتعليم فإنها غالباً ما تكون مؤسسة على حصر الموارد المتاحة ، وصياغة المستقبل فى إطارها ، وهو مدخل له خطورته إذ أنه يقيد حركة الرؤية ، ويجعل احتمالات التطور والنمو محدودة للغاية بمعطيات الحاضر . ومهارات التعليم المستمر

وهذا كله يوضح تتضح أهمية تنمية قدرات التنبؤ والاستشراف ومهارات التعلم المستمر لدى التربويين والمخططين معا ، حتى يمكنهم تكوين صور ومفاهيم متكاملة عن التغير واللاحق به ومواجهته والسيطرة عليه وهذا فى حد ذاته يتطلب منظورا نظريا متماسكا يعتمد على التفكير المسبق ويقدم إمكانية للتنبؤ بالمشكلات المعقدة قبل تفاقمها ، ويسهم فى بلورة وتفسير أقرب للدقة من غيره .

٣. تمويل التعليم وتداعيات المعلوماتية فى مجتمع ما بعد الصناعة :

١:٣ إذا كانت ثورة المعلوماتية ، باعتبارها غير مسبقة فى التاريخ الإنسانى، قد أصبحت عاملاً جوهرياً من عوامل بناء المجتمع سياسياً واقتصادياً وتكنولوجياً بل وديمقراطياً ، فإنه من الأهمية بمكان إدراك الانعكاسات الضخمة لهذه الثورة على التعليم وعلى مصادر تمويله. فالثورة المعلوماتية المستمرة لن تمكن الناس من الاحتفاظ بالمعلومات التى اكتسبوها ، والمهارات التى أنقنوها خلال فترة الدراسة فقط ، بل ستفرض عليهم توظيفها واكتساب المزيد منها. لذا سيصبح التعليم مع نهاية الربع الأول من القرن الحادى والعشرين عملية مستمرة - للتعليم ومحو التعليم والتعلم و إعادة التعلم ، وسوف يتم التركيز على المهارات الأساسية ، وتنتشر أكثر النظم الإلكترونية للتعليم الفردى داخل المدرسة وخارجها

وبذا سيكون التعليم متمركزا حول الفرد وسيتجه بسرعة نحو التعلم الذى يختار برنامجا بنفسه ، وستساعد التكنولوجيا المعلوماتية الجديدة فى تحويل المدارس إلى مراكز تعلم للمجتمعات المحلية ، بما تمتلكه من معلمين (سيتحولون إلى موجهين) ، وخدمات تكنولوجية، ومواد ومعدات متطورة (انظر: زاهر ومينا، ١٩٩٠، ١٠-١١) .

٢:٣ وعليه فإن إدماج المعلوماتية وروافدها فى التعليم سوف يحدث تغييرات أساسية فى كافة عناصر ومكونات المنظومة التعليمية ، كما أنه سوف يؤثر بكل قوة على نظام " التكلفة التعليمية " من حيث تغير كافة الأفكار والاتجاهات التقليدية المرتبطة بوظائف المدرسة ، ونوعية طلابها ، وتخطيط ميزانياتها ، ومرونة إجراءاتها ، ومن حيث استخدامات وجوانب الحضور ، وتكاليف صيانة الأجهزة ، وتكلفة الفنيين ... الخ (زاهر ، ١٩٩٤ ، ٢٠) وبعبارة أخرى ، ينتظر أن يؤدي إدماج منجزات المعلوماتية وكافة نتائج الثورة الصناعية الثالثة فى النظام التعليمى إلى تخفيض تكلفة التعليم إلى أقصى حد ممكن ، فسوف تساعد على إعادة النظر فى جدوى البنى التعليمية الحالية ، وتسهم فى البحث عن بنى أقل تكلفة وأكثر فاعلية، كما ستمد طرائق التعليم والتدريس بإمكانات جديدة وواسعة بتكلفة أقل ، كما ستسهم تقنياتها فى إعادة تخصيص الموارد التعليمية المتاحة (الوقت - الأبنية - المعلمين - المال - المناهج - الإدارة ... الخ) بشكل أكثر فاعلية مما يسهم فى استخداما أمثل وبشكل يقلل من الهدر فيها ، فيعمل من الجهة الأخرى على تخفيض التكلفة .

٣:٣ وبالتالي فإن التوسع المخطط فى الاستفادة من منجزات الثورة المعلوماتية فى مجالات التعليم النظامى وغير النظامى فى اتجاه التعلم المستمر والمفتوح ، سوف تكون له نتائج مباشرة وغير مباشرة ، على

مسألة (تمويل التعليم) عامة وتتطلب التغيرات التكنولوجية والعمليات الإنتاجية الجديدة تحولات موازية فى طبيعة المهارات والقدرات العقلية واليدوية التى ينبغى على التعليم أن ينمىها ويعددها ويدربها . وعليه ، فإن المعدل المتسارع للتغير التكنولوجى للثورة الصناعية الثالثة يفرض على التعليم - النظامى بصفة خاصة ، مسئوليات ضخمة منها : (زحلان ، ١٩٩٠ ، ٢٧-٢٨)

(١) أن يعمل باستمرار على تطوير وملاءمة وتغيير برامج التعليم ليعكس تأثيرات العلم والتكنولوجيا .

(٢) أن يجرى دوماً وبطرق أكثر كفاءة ، أساليب إعداد الطلاب لحياة التعليم .

(٣) أن يتيح الشروط والظروف التى تشجع وتعزز المدرسين والأساتذة لى يكونوا مفكرين مبدعين ، ومخترعين ، وعلماء ، وباحثين متميزين .

ولعل الشكل رقم (١) يوضح بجلاء طبيعة التحولات الممكنة فى نظام تكلفة التعليم كمنظومة متأثرة بالثورة المعلوماتية .

٤ . المؤشرات العامة لتمويل التعليم العربى والإنفاق عليه

فى ضوء المستجدات والتحولات الكبيرة التى تجتاح عالمنا اليوم وينتظر لها أن تستمر لفترة غير قصيرة نستطيع أن نؤكد استحالة النظر إلى مشكلات تدبير الموارد التعليمية من منظور أحادى خاص بالتعليم فقط ولكنه لابد أن يتم من خلال المنظور المجتمعى التتموى فى إطار السياسات العامة والرؤية المستقبلية لعملية التنمية . وعلى هذا الأساس يمكننا التأكيد على تلازم عملية تخطيط التعليم مع التخطيط للتنمية فالتعليم فى إطاره النهائى يعتبر :

• مكون رئيسى للبنية الأساسية فى عصر ما بعد الصناعة ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

• مكون رئيسى للقدرة التنافسية فى الاقتصاد الدولى .

وعليه ، فإن الجزء التالى سوف يوضح ملامح واقع الإنفاق على التعليم العربى وتمويله من خلال استعراض مصادر التمويل الحالية واتجاهات الإنفاق و هيكلية الإنفاق على التعليم والتوزيعات النسبية لهذا الإنفاق :

٤:١ مصادر التمويل الحالية وتوزيعات الإنفاق :

تتعدد هذه المصادر وهى تشمل فى مجموعها مصادر محلية وأخرى خارجية ، وتتضمن المصادر محلية للتمويل فتتضمن أربعة مصادر هى :

- الإنفاق العام - الإنفاق العائلى (أو الأسرى)

- المنح والهيئات من أموال الأفراد - قطاع الأعمال

فى حين تشمل المصادر الخارجية ، المنح والمعونات الخارجية .

وسوف نركز على كل من الإنفاق العام والعائلى على التعليم باعتبارهما أهم مصادر تمويل التعليم فى الدول العربية وتتضح أهمية الإنفاق العام من ناحيتين أولاًهما التزام معظم المكونات العربية بمبدأ مجانية التعليم ، ولندرة البيانات والمعلومات عن باقى المصادر الأخرى من ناحية أخرى .

٤:١:١ الإنفاق العام على التعليم :

ويشير هذا الإنفاق ، فى تحليله النهائى إلى جملة الأموال المخصصة للتعليم فى موازنات الحكومة والتى يمكن الاستدلال عليها من مؤشرات أساسية كثيرة . ومن المهم الإشارة إلى أن الإنفاق العام ليس ميزانية الدولة المركزية فقط ولكن أيضاً جهات الحكم المحلى والهيئات

العامّة ذات الاستقلال الإداري مثل التأهيل العالى فى كليات القوات المسلحة والشرطة... الخ ، أى أنه كل إنفاق مستمد من حصيلة ضريبية (أنظر : عبد الله، د.ت، ١١).

والواقع أن هذا الإنفاق العام على التعليم يواجه فى مجمله تحديات رئيسية ثلاث من أجل الحصول على الموارد العامة (أنظر زيتون، ١٩٩٨) :

- اتجاه الإنفاق العام فى موازنات الدول إلى الانخفاض ، خاصة فى السنوات الماضية .

- التنافس على الموارد العامة بين التعليم وغيره من المجالات التى تتطلب أيضا إنفاقا عاما ، سواء كانت مجالات اجتماعية مثل الصحة والضمان الاجتماعى أو مجالات اقتصادية مثل الإنفاق على المشروعات والبنية الأساسية ، أو مجالات عسكرية وأمنية (الدفاع والأمن).

- التنافس داخل قطاع التعليم نفسه ، بين التعليم العالى وما قبل العالى على نصيب كل منهما من الموارد العامة المخصصة للتعليم ككل ، ثم بين مؤسسات كل تعليم منهما على حدة.

ولعل هذه التحديات التى تنطلق من مسألة أساسية فحواها مدى الأهمية النسبية للتعليم بالنسبة لغيره من المجالات التنموية الأخرى . وتوضح بيانات الجدول التالى رقم (١) التوزيع النسبى للإنفاق العام فى البلاد العربية بين البنود الأساسية مما يكشف عن الأهمية النسبية للتعليم

جدول رقم (١)

التوزيع النسبي للإنفاق العام الجارى فى الوطن العربى

وفقا لمجالات الإنفاق (١٩٩٥)

مجالات الإنفاق	خدمات عامة	خدمات اجتماعية	نفقات الشؤون الاقتصادية	الأمن والدفاع	أخرى	إجمالي النفقات الجارية
الأهمية النسبية	٢١ و ٠٣	٢٣ و ٨٧	٩ و ٢٦	٢٦ و ٩٩	٨٤ و ١٨	١٠ و ٠٠

المصدر : محيا زيتون ، المرجع السابق ، ص (٣١) .

ويظهر من الجدول أن إجمالي الخدمات الاجتماعية التى تتضمن التعليم وغيره من المجالات الاجتماعية يمثل نسبة من الإنفاق العام الجارى لا تصل إلى ربع هذا الإنفاق مما يشير إلى انخفاض أهميته النسبية بالنسبة لمجالات الإنفاق العام الأخرى .

وإذا أردنا التدقيق فى طبيعة الإنفاق العام نجد أن هناك ثلاثة مؤشرات أساسية له هى :

- الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى القومى الإجمالى
- الإنفاق على التعليم كنسبة من مجمل الإنفاق الحكومى
- نصيب الفرد من الإنفاق العام على التعليم

وفيما يلى تناول موجز لطبيعة واقع تلك المؤشرات فى الأنظمة التعليمية العربية.

(أ) الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومى الإجمالى :

يستطيع المدقق أن يكتشف التقليل التدريجى فى اهتمام الحكومات العربية بالتعليم كخدمة وكاستثمار بعيد المدى خلال الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٤، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول رقم (٢)

تطور الاتفاق العام على التعليم

كنسبة مئوية من الناتج القومى الإجمالى (١٩٨٠-١٩٩٤)

البيان	الاتفاق العام على التعليم (بليون دولار)				الاتفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج القومى الإجمالى (%)			
السنوات	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٤	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٤
الدول								
الدول العربية	١٨	٢٣ و ٧	٢٤ و ٤	٢٧ و ٥	٤ و ١	٥ و ٨	٥ و ٢	٥ و ٢
الدول النامية	١٠ و ١٦	١٠ و ٣	١٦ و ٩	٢٠ و ٦	٣ و ٨	٤	٤	٩ و ٣
الدول المتقدمة	٤١ و ٤	٤٥ و ٣	٨٢ و ٦	١١٢ و ٣	٥ و ١	٥	٥	٥ و ١
العالم	٥١ و ٤	٥٥ و ٦	٩٨ و ٦	١٣٢ و ٩	٤ و ٨	٤ و ٨	٤ و ٨	٤ و ٩

UNISCO :Statistical Yearbook , 1997,Table No.(2.11),P.(2-29)

ويوضح الجدول رقم (٢) كيف أن الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج القومى الإجمالى قد ارتفعت خلال الفترة من ١٩٨٠-١٩٨٥ ثم عادت إلى الانخفاض فى عام ١٩٩٠ وظلت ثابتة حتى ١٩٩٥. وبديهي أن الارتفاع الأول (١٩٨٥-١٩٨٠) فإنه امتدادا للتوسع الضخم فى معدلات القبول بجميع مراحل التعليم الحكومى فى الوطن العربى والذي بدأ مع الستينيات وامتد طوال السبعينيات وحتى منتصف الثمانينات . لذا ، فقد تزايد الإنفاق العام على التعليم بنحو ١٥ ضعفا فيما بين عامى ١٩٧٠-١٩٩٢ (راجع محيا ،

١٩٩٨ ، ٣٢) كما يظهر لنا من الجدول في الوقت نفسه أن نسبة الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي من أكثر النسب في العالم حيث تفوق مثيلتها في الدول النامية والمتقدمة (الصناعية) والمتوسط العام للعالم ، وهي تعكس حداثة التعليم في البلاد العربية والحاجة إلى المزيد من الإنفاق عليه للتوسع فيه وتحديثه .

على أن هناك تباينات واضحة بين البلاد العربية فيما بينها بخصوص الإنفاق العام كنسبة من الناتج القومي الإجمالي والجدول التالي رقم (٣) يوضح ذلك :

جدول رقم (٣)

تطور الإنفاق العام على التعليم

كنسبة من الناتج القومى الإجمالى للبلاد العربية فى الفترة (١٩٨٠ - ١٩٩٦)

البلاد العربية	١٩٨٠ **	١٩٩٦ - ٩٣
الأردن	٠٠	٧,٣
الإمارات	١,٣	*٢,٠٠
البحرين	٢,٩	-
تونس	٤,٥	٦,٧
الجزائر	٨,٧	٥,٢
جيبوتى	-	*٣,٨
السعودية	٤,١	* ٦,٤
السودان	٤,٨	-
سوريا	٤,٦	٤,٢
الصومال	-	م.غ
العراق	٣,٠٠	م.غ
عمان	٢,١	٣,٨
قطر	٢,٦	٣,٤
الكويت	٢,٤	٥,٧
ليبيا	٣,٤	م.غ
لبنان	-	٢,٥
المغرب	٦,١	٥,٣
مصر	٥,٧	*٥
موريتانيا	٥,٠٠	م.غ
اليمن	-	٦,١

* عام ١٩٩٢

** اشتقت بيانات عامى ١٩٩٢، ١٩٨٠ من المصدر التالى :

برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ وجدول (١٤) ، ص ص
(١٦٤-١٦٥)

بينما كان مصدر بيانات الفترة ٩٣-١٩٩٦ هو :

UNDP:Human Development Report 1999 ,pp: 176-179

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣) كيف أن هناك تباينات كبيرة للغاية بين البلاد العربية فيما يختص بنسبة الإنفاق العام على التعليم من الناتج القومي الإجمالي ، ففي عام ١٩٨٠ كانت الجزائر هي الدولة العربية صاحبة أعلى إنفاق على التعليم منسوبا للناتج القومي الإجمالي تليها المغرب ثم مصر فتونس وموريتانيا وجميعها في أفريقيا ، بينما كانت الدول الخليجية الآسيوية (باستثناء السعودية) لا تتمتع بهذه المكانة رغم ضخامة مواردها المالية وناتجها القومي الإجمالي آنذاك . على أنه في السنوات الأخيرة من العقد التاسع للقرن العشرين

(٩٣-١٩٩٦) تغيرت هذه الصورة نسبيا حيث وجدنا الأردن وهي دولة فقيرة في مواردها الطبيعية تعتنى الصدارة في هذا الصدد حيث بلغت النسبة المئوية للإنفاق على التعليم عندها إلى الناتج القومي الإجمالي ٧١% وهي نسبة مرتفعة بكل المعايير ، وقد جاءت بعدها تونس فالسعودية ثم الكويت .

(ب) الإنفاق العام على التعليم كنسبة من مجمل الإنفاق الحكومي :

يقدم الجدول (٤) صورة الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي الإجمالي.

جدول رقم (٤)

تطور الإنفاق العام على التعليم كنسبة من مجمل الإنفاق الحكومى
للبلاد العربية فى الفترة (١٩٨٠ - ١٩٩٦)

البلاد العربية	النسبة المئوية من الإنفاق الحكومى		
	١٩٨٠	١٩٩٠	١٩٩٦ - ٩٣
الأردن	١١و٣	١٣و٣	١٩و٨
الإمارات	-	١٤و٦	١٦و٧
البحرين	١٠و٣	-	١٢و٨
تونس	١٦و٤	١٤و٣	١٧و٤
الجزائر	٢٤و٣	٢٧و٠	١٦و٤
جيبوتى	١١و٥	١٠و٥	-
السعودية	٨و٧	١٧و٨	١٧
السودان	٠٠٠٩و١	-	٩
سوريا	٨و١١	١٧و٣	١٣و٦
الصومال	٨و٧	-	-
العراق	-	٠٦و٥	-
عمان	٠٠٠٤و١	١١و١	١٧و٨
قطر	٧و٢	-	-
الكويت	٨و١١	٠١٠و٣	٨و٩
ليبيا	-	٠١٩و٨	-
لبنان	١٣و٢	٨و٥	٨و٢
المغرب	١٨و٥	٢٦و١	٢٤و٩
مصر	٩و٤	-	-
موريتانيا	-	٢٢و٠٠	-
اليمن	٠٠١٦و٤	-	٢٠و٨

* عام ١٩٨٥ ** متوسط لليمن الديمقراطية سابقا والجمهورية العربية اليمنية

XXX بيانات محسوبة من : تطور التربية فى المنطقة العربية : تحليل احصائى منشور
فى مجلة التربية الجديدة العدد ٤١/٤٠ والصادرة عن اليونسكو فى أغسطس ("أب")
١٩٨٧، ص ص (١٩١-١٩٦)

المصدر :

(١) اليونسكو : تطور التربية في الدول العربية : إحصاءات و اسقاطات ، فى المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي فى الدول العربية ، القاهرة ١١-١٤ يونيه / حزيران ١٩٩٤ ، ص (٥٤) .

(٢)-UNDP,Human Development Report 1999, 176-179

ومن الجدول السابق رقم (٤) نتبين أن هناك زيادة كبيرة فى الإنفاق العام على التعليم كنسبة من مجمل الإنفاق الحكومى فى معظم الدول العربية فى الفترة ما بين عامى ١٩٨٠ ، ١٩٩٦ . كما نجد أنه بينما كانت الجزائر هى الدولة الأكبر تخصيصا للإنفاق على التعليم من موازنتها الحكومية طوال عقد كامل من الزمن ، حيث بلغت ٢٤ و ٣ % ، ٢٧ % فى عامى ١٩٩٠، ١٩٨٠ ، فإن المغرب قد حلت محلها فى عامى ١٩٩٦ (٩ و ٢٤ %) تليها اليمن فالأردن . ولعل التراجع فى مكانه الجزائر سببه طبيعة الظروف القاسية التى تواجهها الجزائر منذ بداية عقد التسعينات .

وإذا أردنا توضيح مكانة مجمل البلاد العربية بالنسبة لدول العالم وأقاليمه فإن الجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

جدول رقم (٥)

الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومى فى

البلاد العربية وباقي أقاليم العالم

الإنفاق كنسبة من المخصصات الحكومية		
١٩٩٦-٩٣	١٩٨٠	
١٥ و ٨	٤ و ٤	الدول العربية
١٤ و ٨	٣ و ٨	الدول النامية
١٢ و ٣	٦ و ٠	الدول الصناعية
١٢ و ٧	٥ و ٥	العالم

Source: UNDP: Human Development Report 1999,179

ويظهر الجدول رقم (٥) كيف، أن الدول العربية تتقدم كافة دول العالم فى الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومى السنوى .ففى الوقت تبلغ فيه نسبة هذا الإنفاق فى الدول الصناعية ١٢ و ٣% وكمتوسط فى العالم ١٢ و ٧% وفى الدول النامية ١٤ و ٨% فى الفترة ١٩٩٦-٩٣ نجد أن الدول العربية تفوق ذلك . وهذا يوضح مدى التقدم فى هذا الجزء فى عام ١٩٨٠ كان الإنفاق على التعليم كنسبة من الموازنة السنوية الحكومية لا يتجاوز ٤ و ٤% مقابل متوسط عالمى قدره ٥ و ٥% .وبصفة عامة فإنه إذا أخذنا فى الاعتبار معدلات التضخم والأنفاق بالأسعار الجارية لاكتشفنا أن معدلات الزيادة فى الإنفاق على التعليم بشكل عام تتدنى باستمرار رغم الزيادة الشكلية فى الإنفاق مقارنة بالدول النامية والصناعية والمتوسط العالمى !

(ج) متوسط نصيب الفرد من الإنفاق العام على التعليم :

وهو يعتبر أحد أهم المعايير الأكثر دقة في قياس الإنفاق العام على التعليم ويوضح الجدول رقم (٦) تطور هذا المتوسط خلال الفترة (٨٠-١٩٩٤)

جدول رقم (٦)

تطور متوسط نصيب الفرد من الإنفاق العام على التعليم بالدولار

كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي في الفترة من ١٩٨٠ إلى ١٩٩٤

متوسط نصيب الفرد من الإنفاق العام على التعليم (دولار)								
١٩٩٤				١٩٨٠				
المتوسط الرقم القياسي وسط القياسي				المتوسط الرقم القياسي الرقم القياسي				
١٠١	١١٠	١١٠	١١٠	١٢٢	١٢٢	١٠٠	١٠٩	الدول العربية
٢٠٠	٢٥٢	١٦٠	٢٠٢	٩٨	١٢٤	١٠٠	١٢٦	العالم
١٥٥	٤٨	١٢٩	٤٠	٩٠	٢٨	١٠٠	٣١	الدول النامية
٢٤٩	١٢١١	١٨٨	٩١٤	١٠٧	٥٢٠	١٠٠	٤٨٧	الدول المتقدمة

Source : UNESCO :Statistical Year Book ,1997 ,p.2-29

ويظهر الجدول رقم (٦) أن المتوسط الفعلي لنصيب الفرد العربي من الإنفاق العام على التعليم لم يتقدم طوال أربعة عشرة عاما سوى زيادة قدرها دولار واحد كما أنه يقل بدرجة كبيرة عن متوسط العالم وأنه لا يكاد يصل إلى أقل من عشر مثيله في الدول المتقدمة (٩١%). وفي الوقت الذي نجد فيه أن هذا المتوسط الضعيف يبلغ ٢٢٩ ضعف المتوسط في الدول النامية عام ١٩٩٤. أما إذا نظرنا إلى متوسط نصيب الطالب من الإنفاق العام الجارى محسوبا بالدولار الأمريكي كما يوضحه الجدول رقم (٧) فنجد قد

ارتفع من ٧٦ دولار عام ١٩٧٠ إلى ٢٢٧ دولار عام ١٩٨٠ بنسبة ١٥% بدلالة الناتج القومي الإجمالي . ثم إلى ٢٤١ عام ١٩٨٥ ثم بنسبة ٢٣% بدلالة GNP أنخفض عام ١٩٩٢ إلى ٢٠٣ دولار بنسبة ١٨% بدلالة . GNP

جدول رقم (٧)

تطور متوسط نصيب الطالب في جميع مستويات التعليمية

من الإنفاق العام الجارى (بالدولار) في الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٩٢ والأرقام القياسية

متوسط نصيب الطالب في جميع المستويات التعليمية من الإنفاق العام الجارى (بالدولار) والأرقام القياسية له									
١٩٧٥		١٩٨٠		١٩٨٥		١٩٩٠		١٩٩٢	
المتوسط الرقم القياسي	الرقم	المتوسط الرقم القياسي	الرقم	المتوسط الرقم القياسي	الرقم	المتوسط الرقم القياسي	الرقم	المتوسط الرقم القياسي	الرقم
١٤٠	١٠٠	٢٢٧	١٦٢	٢٤١	١٧٢	٣٣٣	٢٣٨	٢٠٣	١٤٥
٤٩	١٠٠	١٠٦	٢١٦	١٠٦	٢١٦	١٦٨	٣٤٣	٢١٨	٤٤٥
١٠٩٨	١٠٠	١٨٦٢	١٧٠	٢٢١٨	٢٠٢	٠٢٨٨٨	٢٦٣	٤٢٧٠	٣٨٩

* عام ١٩٨٨

اشتقت بيانات الجدول من المصادر التالية وحسبت لها الأرقام القياسية وعرضت على النحو الموضح :

- اليونسكو : تقرير عن التربية في العالم ، ١٩٩١ ، ص ٩٦
- اليونسكو : تقرير عن التربية في العالم ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٦
- اليونسكو : تقرير عن التربية في العالم ، ١٩٩٥ ، ص

ويوضح جدول (٧) كذلك أنه بينما يتزايد متوسط نصيب الطالب من الإنفاق العام الجارى طوال عقد السبعينات والثمانينات ، نجد أن هذا التزايد متواضع بالنسبة للطالب العربى عنه بالنسبة لنظيره فى البلاد النامية والمتقدمة على السواء وبالنظر إلى عام ١٩٧٥ هو كسنة الأساس فإننا نجد أن متوسط نصيب الطالب العربى فى كافة المستويات التعليمية قد ارتفع فى

حدود ضعف ونصف الضعف (الرقم القياسى ١٤٥) بينما أرتفع بالنسبة للطالب من الدول النامية بما يعادل أربعة الأضعاف ونصف الضعف (الرقم القياسى ٤٤٥) ، فى حين تضاعف المتوسط بالنسبة للطالب فى الدول الصناعية خلال تلك الفترة (٧٥-١٩٩٢) إلى حوالى ثلاثة أضعاف (الرقم القياسى ٢٨٩) . كما أننا إذا أدخلنا فى الاعتبار معدلات التضخم ، لتبين لنا التدهور البالغ فى نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم فى البلدان العربية عبر الفترة المدروسة كلها ، خاصة فى النصف الثانى من الثمانينات (إذا كان معدل التضخم يساوى ١٠% تقدير معطل فى حالة البلدان العربية ، لا قُضت المحافظة على نصيب الفرد ، باستبعاد تأثير التضخم ، أن يزداد بحوالى ٦٠% كل خمس سنوات) .

وإذا كانت الفروق فى مستويات الإنفاق الجارى على التعليم للطالب بين الدول العربية والنامية والمتقدمة تعكس ما بينهما من فروق فى مستويات إجمالى الدخل للفرد ، فإن تواضع التطور فى هذا المتوسط لا يتناسب مع حجم الدخل للفرد فى المنطقة العربية والتى تفوق مثيلتها فى الدول النامية فى المتوسط.

٤:١:٢: الإنفاق العائلى على التعليم :

تساهم الأسر العربية بنسبة عالية فى تمويل التعليم بطرق مباشرة ، على الرغم من كون المسجلين فى المدارس الخاصة عددهم مازال متواضعا بالنسبة لنظرائهم فى التعليم العام . فالتكاليف التى يدفعها الآباء فيما يتصل بحضور أبناءهم المدارس مرتفعة وما زالت متزايدة . كما أن الانفاقات غير المباشرة التى تقوم بها الأسر عالية وهى تلك المتصلة بمصروفات الملابس والكتب والإنفاق على الأنشطة والمجموعات الإضافية وخلافه ، والتى يكاد يفوق متوسطها ، وفقا لبعض التوقعات ، ما يتم إنفاقه مباشرة على التعليم .

وعلى الرغم من ندرة البيانات حول هذا المصدر من مصادر تمويل التعليم فقد أظهرت دراسة للبنك الدولى أن المصريين كحالة يخصصون نسبة ١١% من اتفاقاتهم الاستهلاكية خلال الفترة من ٨٠-١٩٨٥ على التعليم ، أو ما يعادل ضعفى متوسط نسبة ما تخصصه الدول الأخرى ذات نفس المستوى الاقتصادي ، وأعلى دولة فى هذا الصدد من بين ٣٤ دولة فى نفس مجموعتها (البنك الدولى ، ١٩٨٩ ، ١٠)

وفى دراسة أجراها فى مصر الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء لحساب الإنفاق العائلي عن طريق المسوح بالعينة على عينات من الريف والحضر ، تبين أن متوسط إنفاق الأسر على تعليم فرد واحد هو ٤,٦٦ جنيها فى المناطق الحضرية ، و ١,٣٦ جنيها فى المناطق الريفية ، وطبقا للنمو فى الإنفاق بنفس المعدل فى متوسط أسعار الاستهلاك ، فإن مقدار ما أنفق فى عام ٨٨ ، ١٩٨٩ أصبح ١٣,٨٩ جنيها

(حضر) ، ١٠,٤ جنيها (ريف) وبحساب تقدير للإنفاق الكلى للسكان تجده ٢٢,٨٤ مليون (حضر) و ٢٩,١٦ (ريف) ، وبعملية حسابية نتبين أن إجمالي إنفاق الأسر بلغ ١٩٨٩/٨٨ (٤٢٨,٦٩) مليون جنيها (٣١٩,٤٤ حضر ، ١١٩,٢٥ ريف) وبمقارنته فالإنفاق الحكومى العام الذى بلغ فى هذا العام ٢٨٧٨,٩ مليون جنيها ، أى أنه حوالى ١٥,٢% من الإنفاق العام وفقا لحسابات خبراء تقويم قطاع التعليم بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (M.O.E,1990) وقد لجأت دراسات أخرى إلى حساب إنفاق السر من خلال مسح الانفاقات طلاب المدارس. وفى هذا الصدد أجريت دراستين فى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية عامى ١٩٨٤ ، ١٩٨٩ (سعد ، ١٩٨٥ ، سعد ، ١٩٨٩) . ولكن هناك صعوبات منهجية فى بياناتها وعيناتها تحول دون الاستفادة منها لقياس الإنفاق الأسرى ، حيث أن

العينات كانت مصممة لنقد كلفة الأسرة فى نهاية كل حلقة تعليمية حيث تم التركيز على سؤال طلاب السنوات النهائية فى كل مرحلة من بين الطلاب الذين يتعاطون الدروس الخصوصية .

والواقع أن تكاليف " الدروس الخصوصية " وحدها أصبحت تحتل الجزء الأكبر من نفقات الأسرة على التعليم . وقد قدر خبراء مشروع تقويم التعليم فى عام ١٩٨٩/٨٨ فى مصر أن فاتورة الدروس الخصوصية تتراوح ما بين ٤٠٠ مليون إلى ٨٠٠ مليون جنيه ، وبالتالى يمكن افتراض مبلغ ٦٠٠ مليون جنيه فى المتوسط (M.O.E, 1990,371) والشواهد تدلل على أن المبلغ اليوم يقدر بأكثر من ثلاثة عشرة مليار جنيها مصريا .

وتزداد المشكلة حدة إذا ما تعرفنا على أوجه الإنفاق العائلى الأخرى التى تتحملها السرة من أجل أبناءها مثل : شراء الكتب والمستلزمات الورقية والملابس وغير ذلك ، ودفع الرسوم المعلنة وغير المعلنة لأبناءها ، تلك الانفاقات التى تقترب مما يدفع فى الدروس الخصوصية .

تأسيسا على ما سبق نجد أن نسبة نفقات السرة من التعليم ترتفع بصورة عالية بالنسبة لمجموع نفقات الحكومة ، فنسبة الإنفاق على التعليم تزداد بزيادة مجموع نفقات الأسر ، وهذا يعنى أن الأسر الفقيرة لن أو لا تستطيع الإنفاق على التعليم أكثر مما تتفق الآن . وتصبح ظاهرة الدروس الخصوصية هى المسئولة بدرجة كبيرة عن هذا العجز الأسرى ، فهى لا تمثل فقط اختلال فى مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة الاجتماعية لصالح القادرين حاليا ، بل أنها تمثل عبئا اقتصاديا ضخما على النفقات التعليمية غير المباشرة تضاف إلى خدمة التعليم المجانى . لذا ، فقد وصفت الاستراتيجية المصرية لإصلاح التعليم هذه الظاهرة بأنها " مشكلة

قومية تهدد العملية التعليمية فى جوهرها ، إذا يكاد التعليم أن يكون عند كثيرين منزليا وليس مدرسيا ، وبالتالي فإن ما تصرفه الدولة من ملايين الجنيهات يصبح هدرا ، فالتلميذ يترك الكتاب المدرسى جانبا ، ويشترى الكتب الخارجية ، وهذا ينصت للمعلم داخل الفصل ولا يتعامل معه بل يعتمد على الدروس الخصوصية (سرور ، ١٩٨٧ ، ١١٤) . كما أن أحد وزراء التعليم السابقين قد صرح بهذا الصدد " أن أجورا شهرية ثابتة للمدرسين الخصوصيين يتم تخصيصها حاليا من ميزانية كل أسرة وخاصة بالنسبة لامتحانات الشهادات العامة ، ونظرا لأن الدروس الخصوصية تشكل عبئا على أولياء الأمور الذين يدفعون الضرائب ، فإن الحكومة ينبغي أن تجد حولا لهذه المشكلة . لكى تخدم المواطنين بأفضل طريقة ، إذ أن هذا هو المعنى الحقيقى للاشتراكية والديمقراطية (كوكران ، ١٩٨٩ ، ٨٠) .

والواقع أن أحد العوامل الهامة المسببة لظاهرة الدروس الخصوصية انخفاض رواتب المعلمين فى ضوء زيادة كبيرة مقابلة للتضخم ، مما يدفع المعلمين للبحث عن عمل خارجى ، ويمكنهم قصر اليوم من أن يلتحقوا بعمل ثان أو أن يقوموا بإعطاء دروس خصوصية لتلاميذهم بعد انقضاء الدراسة وبذا فهم يحصلون على عائد مجز على مرتباتهم .

ولعله من المهم كذلك الإشارة إلى أن الإنفاق الأسرى قد زاد بالنسبة للأسر التى تلحق أبنائها بالتعليم الخاص حيث أن متوسط ما تنفقه الأسرة على الفرد الواحد كرسوم للالتحاق فى هذه المدارس لا يقل بأى حال من الأحوال عن ١٠٠٠ جنيه ، هذا غير مصروفات الملابس والكتب الإضافية وغير الإضافية والإنفاق على الأنشطة وخلافه ، وهو أمر لا يقل عن ٦٠٠ (ستمائة) جنيه أخرى ، وإذا أخذنا فى الاعتبار كذلك الإنفاق

على الدروس الخصوصية نجد أنه فى أقل الاحتمالات يبلغ ما تتفقه الأسرة على الفرد الواحد فى التعليم الخاص لا يقل عن ألفى جنيها مصريا فى أقل مستويات هذا التعليم و أكثر من خمسة عشر ألف جنيها مصريا فى أرقاها، (انظر زاهر : ١٩٩٤) .

وبصفة عامة ، فإن التقديرات المتاحة عن الإنفاق العائلى على التعليم فى كافة الدول يشوبها الكثير من العيوب مهما كانت مستويات الدقة المدعاة حول البيانات وذلك لأسباب كثيرة أهمها (أنظر : نوفل، ١٩٩٥ ، ٤٤) :

١. وجود تداخل بين النفقات المخصصة للتعليم والنفقات العامة للأسرة .

٢. تختلف نفقات الأسرة على التعليم ليس فقط باختلاف مستوى الدخل حيث أن هذا الأمر يمكن إخضاعه لدوال الدخل والإنفاق ولكن يختلف باختلاف درجة اهتمام الأسرة بتعليم أبنائها ، وهذا الاهتمام يتباين بين الأسر ذات مستويات الدخل الواحدة و لا يمكن تصويره فى صورة دالية .

٣. القسم من الإنفاق الموجه للدروس الخصوصية يخضع أيضا لتباينات شديدة ما بين الريف والحضر ، وبين الحضر ونفسه ، أى ما بين المدن الكبرى والمدن الصغرى حيث تختلف الجور التى يطلبها المدرسون ، طبقا لهذه الاختلافات وكذلك طبقا لأهمية أو صعوبة المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها حيث يحصل مدرس الرياضيات واللغات الأجنبية على أعلى الأجور عن الساعة يليهم بعد ذلك التخصصات العلمية مثل الطبيعة والكيمياء ... الخ.

٢:٤ هيكلية الإنفاق على التعليم العربى :

يمكن التعامل مع هذه الهيكلية من الإنفاق بتحديد وصفية التمويل والإنفاق على مراحل التعليم العربى فى المستويات الثلاث الأولى والثانية والثالثة، أى على مراحل التعليم الأولى الأساسى والثانوى فالى على النحو التالى :

١:٢:٤: تمويل التعليم العام

أ. اتسمت معدلات القيد الإجمالية و الصافية بالمرحل المختلفة للتعليم بالارتفاع الملحوظ، وخاصة فيما يتصل بالتعليم الأساسى ، كنتيجة للتزايد السكانى واتجاه الحكومات نحو تقييم التعليم الابتدائى خاصة وإعطائه مرتبة متقدمة فى أولويات السياسات والخطط التعليمية ، لذا فقد شهدت المنطقة العربية ارتفاعا فى إعداد المقيدى فى التعليم الأولى العربى إذا ارتفعت أعدادهم من ١٢,٦ مليون تلميذ وتلميذة عام ١٩٩٧/٧٠ إلى ٣٦,١ مليون تلميذ وتلميذة عام ١٩٩٥ أى تضاعف حوالى ثلاث مرات (المضاعف ٢,٩) .

فى الوقت الذى ارتفع فيه عدد المقيدى بالتعليم الثانوى (المستوى الثانى) من ٣,٥ مليون طالب وطالبة سنة ١٩٧١/٧٠ إلى ١٦,٩ مليون طالب وطالبة عام ١٩٩٦، ١٩٩٥ أى تضاعف حوالى خمسة مرات (المضاعف ٤,٨) ، بينما ارتفع عدد المقيدى بالتعليم العالى (المستوى الثالث) من ٤٤١٤٥٦ طالب وطالبة إلى ٣,١ مليون طالب وطالبة ، أى تضاعف عددهم أكثر من سبعة مرات (المضاعف ٧,١) .

والجدول التالى رقم (٨) يوضح حجم هذا التطور مقارنة بالتجمعات الدولية خلال الفترة من ٨٠ إلى ١٩٩٥ .

جدول رقم (٨)
التوزيع النسبي لاستجابات أفراد عينة الجولة الثالثة
على مدى مرغوبة مضمون التعليم المستقبلي (نسب مئوية)

المرغوبة	مرغوب جدا	مرغوب فيه	مرغوب عنه
(١) البيئة ومشكلاتها واستغلالها	٥٥,٩	٤٤,١	—
(٢) قيم ومهارات العمل اليدوي المنتج	٦٣,٤	٣٦,٦	—
(٣) الدهانات والعقائد السماوية	٢٦,٧	٦٦,٣	٧
(٤) مهارات النقد والتفويم النهجي	٧٨,٥	١٩,٤	٢,١
(٥) مهارات التعليم الذاتي	٦٤,٤	٣٢,٢	٣,٣
(٦) قضايا الانتاج والاستهلاك والتنمية	٥٧,٦	٤٢,٤	—
(٧) التأكيد على أساسيات المعرفة العلمية والاجتماعية	٧٣,٦	٢٥,٣	١,١
(٨) العناية بالجسم الانساني والصحة الشخصية والمجتمعية	٥١,٧	٤٨,٣	—
(٩) قيم وسلوكيات التعاون والمشاركة	٦٨,٧	٢٩,٢	٢,١
(١٠) مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات	٧٥	٢٥	—
(١١) اللغة العربية	٨٧,٨	١٢,٢	—
(١٢) اللغات الأجنبية	٦٠,٩	٣٨,٠	١,١
(١٣) التربية القومية	٦٢,١	٣٧,٩	—
(١٤) التعرف على الثقافات والمحاضرات	٤٢,٤	٥٥,٤	٢,٢
(١٥) تنمية المشاعر والانفعالات الفردية	٢٠,٧	٥٥,٢	٢٤,١
الجملة	٥٩,٦	٣٧,٧	٢,٨

مؤشرات إحصائية : مربع كاي = ٣١٠,٨٩١ معامل الاتفاق = ٤٣٠,
معامل فاي = ٣٠١, مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠

ويكشف الجدول السابق أيضا عن أن البلدان العربية قد فاقت كافة الأقاليم والتجمعات الدولية فى معدلات تطور أعداد المقيدين بالتعليم العام (الأساسى والثانوي) و أيضا فاقت المعدلات المتوسطة للعالم . فبينما ارتفع الرقم القياسى لعداد الملتحقين بالتعليم الأولى من (١٠٠) إلى (١٧١) خلال الفترة من ١٩٨٠-١٩٩٥ نجد أن المتوسط العالمى لم يتجاوز (١٢٠) و (١٢٤) فى الدول النامية و (٧٠) فى الدول الصناعية ، مما يدل على التوسع الضخم فى هذا اللون من التعليم والذي يعبر عن حجم الحاجة إلى التعليم فى المنطقة العربية التى طالما حرمت منه، والذي قد تكون له تداعياته كثيرة أهمها تلك المتصلة بالجوانب المالية والتى سوف نتعرض لها فى دراستنا .

وكذلك ارتفع المؤشر من (١٠٠) إلى (٢٠٦) خلال نفس الفترة مقابل ارتفاع مناظر على مستوى العالم من (١٠٠) إلى (١٤١) ومن (١٠٠) إلى (١٦٠) فى البلدان النامية وانخفاض ملحوظ من جهة وكذلك ارتفع المؤشر من (١٠٠) إلى (٢٠٦) خلال نفس الفترة مقابل ارتفاع مناظر على مستوى العالم من (١٠٠) إلى (١٤١) ومن (١٠٠) إلى (١٦٠) فى البلدان النامية ، فى مواجهة انخفاض ملحوظ فى البلدان الصناعية من (١٠٠) إلى (٧٢). وإذا قارنا هذا الارتفاع الملحوظ فى معدلات القيد بالبلدان العربية فى المستويين الأول والثانى بمثيله فى المستوى الثالث (التعليم العالى) نجد أن الأخير قد ارتفع بمعدل أعلى (من ١٠٠ إلى ٢٠٧) وهو يفوق كافة البلدان والمتوسط العالمى عدا البلدان النامية (حيث ارتفع من ١٠٠ إلى ٢١٧)

ب. الإنفاق العام الجارى على التعليم العام العربى (المستويين الأول والثانى) :

يوضح الجدول رقم (٩) مؤشرات هذا الإنفاق فى البلدان العربية مقارنة بكوريا وهونج كونج .

جدول رقم (٩)

التوزيع النسبي لاستجابات أفراد العينة الثالثة على مدى مرغوبة المضمون المستقبلي
موزعة على الأقطار التي تنتمي إليها القيادات (نسب مئوية)

المغرب العربي			وادي النيل			الخليج والجزيرة			المشرق العربي			الأقاليم	مدى المرغوبة
مرغوب			مرغوب			مرغوب			مرغوب				
عنه	فيه	جدا	عنه	فيه	جدا	عنه	فيه	جدا	عنه	فيه	جدا		
-	٤٦,١	٥٣,٩		٤١,٤	٥٨,٦	-	٣٨,٩	٦١,١	-	٤٨,٥	٥١,٥	البيئة	
-	٣٠,٨	٦٩,٢	-	٦٤,٣	٣٥,٧	-	٢١,٠	٧٩	-	٢٤,٢	٧٥,٨	قيم ومهارات العمل اليدوى	
٩,١	٨١,١	٩,١	٣,٤	٦٩	٢٧,٦	١١,٧	٤٧,١	٤١,٢	٦,٩	٦٩	٢٤,١	الديانات والعقائد السماوية	
-	٧,٧	٩٢,٣	٣,٦	١٠,٧	٨٥,٧	٥,٣	٢١	٧٣,٧	-	٢٠,٣	٦٩,٧	مهارات النقد والتقويم المنهجي	
-	٥٠,٠	٥٠,٠	٣,٦	٢٨,٦	٦٧,٩	-	٤٢,١	٥٧,٩	٦,٥	٢٢,٦	٧١	مهارات التعليم الذاتى	
-	٣٨,٥	٦١,٥	-	٤٨,٣	٥١,٧	-	٥٠	٥٠	-	٣٤,٤	٦٥,٦	قضايا الإنتاج	
-	٤٥,٤	٥٤,٦	-	١٧,٢	٨٢,٨	-	١٦,٧	٧٧,٨	-	٣٠,٣	٦٩,٧	التأكيد على أساسيات المعرفة	
-	٦١,٥	٣٨,٥	-	٦٤,٣	٣٥,٧	-	٣٨,٩	٦١,١	-	٣٤,٤	٦٥,٦	الغاية بالجسم الإنسانى	
-	٤٦,٢	٥٣,٨	٣,٣	٣٠	٦٦,٧	٥	٢٥	٧٠	-	٢٤,٢	٧٥,٨	قيم وسلوكيات التعاون والمشاركة الاجتماعية	
-	٤١,٧	٥٨,٣	-	١٧,٢	٨٢,٨	-	٢٧,٨	٧٢,٢	-	٢٤,٢	٧٥,٨	مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات	
-	١٥,٤	٨٤,٦	-	١٠,٧	٨٩,٣	-	١٧,٦	٨٢,٤	-	٩,٤	٩٠,٦	اللغة العربية	
-	٣٠,٨	٦٩,٢	-	٢٥	٧٥	٥,٣	٥٢,٦	٤٢,١	-	٤٣,٨	٥٦,٣	اللغات الأجنبية	
-	٤٦,١	٥٣,٩	-	٤٨,٣	٥١,٧	-	٣٠	٧٠,٠	-	٣٠,٣	٦٩,٧	التربية القومية	
٧,٧	٦٩,٢	٢٣,١	٣,٤	٣٨,٣	٤٨,٤	-	٥٥,٦	٤٤,٤	-	٥٦,٣	٤٣,٨	التعرف على الثقافات والحضارات	
٣٠,٨	٥٣,٨	١٥,٤	٢٣,١	٦٥,٤	١١,٥	٢٢,٢	٥٠	٢٧,٨	٢٣,٣	٥٠	٢٦,٧	تنمية المشاعر والانفعالات الفردية	
٣,٢	٤٣,٩	٥٢,٩	٢,٦	٣٩,١	٥٨,٣	٣,٦	٣٥,٥	٦٠,٩	٢,٣	٣٥,١	٦٢,٦	الجملة	

مؤشرات إحصائية:

مربع كاي = ١٢٤,٩٩

مربع كاي = ٥١,٤٢

مربع كاي = ٧٠,٣٥٨

معامل الارتفاق = ٠,٤٥٤

معامل الارتفاق = ٠,٣٩٦

معامل الارتفاق = ٠,٤٨٣

معامل الارتفاق = ٠,٥٢١

مستوى الدلالة = ٠,٠٠١

مستوى الدلالة = ٠,٠٠٤

مستوى الدلالة = ٠,٠٠١

وتدلنا قراءة الجدول على ما يلى :

- وجود نمو مطرد فى نسبة الإنفاق العام الجارى على المستويين الأول والثانى من التعليم العربى إلى إجمالى الإنفاق فى غالبية البلدان العربية .
- إن الإنفاق العام الجارى على المستويين الأول والثانى من التعليم العربى للفرد من السكان بالدولار محسوبا بالأسعار الثابتة يعانى من تدهور شديد فى جميع البلدان العربية فيما عدا الكويت بالنسبة للإنفاق على المستويين الأول والثانى من التعليم توضح وجود ارتفاع ضخم فى هذا الإنفاق فى المدة المدروسة (٨٠ - ١٩٩٣) .

على أن هذه الرؤية الإجمالية لا تكشف عن حقيقة توزيعات الإنفاق العام الجارى على التعليم فى كل قطر عربى على حدة بشكل دقيق .لذا ، فتعميقا لهذا الجانب ، فسوف ندرس تفاصيل الإنفاق فى دولتين من الدول العربية أولهما خليجية وهى دولة الإمارات العربية المتحدة ، والثانية مصر العربية ، موضحين من ذلك قيمة تكلفة الطالب الواحد من هذا الإنفاق العام الجارى .

أ. دولة الإمارات العربية المتحدة :

- (أ) يوضح الجدول التالى رقم (١٠) تفاصيل التطور فى متوسط نصيب الطالب الواحد من الإنفاق العام الجارى خلال المدة من (١٩٧٨ - ١٩٩٢) :

جدول رقم (١٠)

تطور متوسط نصيب الطالب في مراحل التعليم قبل الجامعي

بدولة الإمارات العربية (بالدرهم) (سنوات مختارة)

المراحل السنوات	رياض الأطفال	الابتدائي *	الإعدادي والثانوي (١)	الفني	الديني	الإجمالي	التقديرات الإجمالية (٣)
١٩٧٩/٧٨	١٠٢٧٦	١٠٣٨٨	١٣٠٧٥	٣٠٥٨٠	١٤٣١٣	١١٠٥٦	١٢٧٥٢,٦
١٩٨٧/٨٦	٧٢٠٦,١	٨١٢٢	١٢٧٩٢,٥	٣٠٢٤٨,٨	١٣٨٢٠,٦	(٢) ٩٥٢٧	٨٩٧٢,٦
١٩٩٢/٩١	٨٤٢٩	٨٢٩١	٨٨٣٠	٢١٤٨٠	١٤٣١٣	(٣) ٨٥٦٤,٥	٩٣٤٥,٣
معدل النمو الثانوي	١,٥	١,٧	٣,٠	٢,٧	صفر	١,٩	٢,٤
المراحل السنوات	رياض الأطفال	الابتدائي *	الإعدادي والثانوي (١)	الفني	الديني	الإجمالي	التقديرات الإجمالية (٣)
١٩٧٩/٧٨	١٠٢٧٦	١٠٣٨٨	١٣٠٧٥	٣٠٥٨٠	١٤٣١٣	١١٠٥٦	١٢٧٥٢,٦
١٩٨٧/٨٦	٧٢٠٦,١	٨١٢٢	١٢٧٩٢,٥	٣٠٢٤٨,٨	١٣٨٢٠,٦	(٢) ٩٥٢٧	٨٩٧٢,٦
١٩٩٢/٩١	٨٤٢٩	٨٢٩١	٨٨٣٠	٢١٤٨٠	١٤٣١٣	(٣) ٨٥٦٤,٥	٩٣٤٥,٣
معدل النمو الثانوي	١,٥	١,٧	٣,٠	٢,٧	صفر	١,٩	٢,٤
المراحل السنوات	رياض الأطفال	الابتدائي *	الإعدادي والثانوي (١)	الفني	الديني	الإجمالي	التقديرات الإجمالية (٣)
١٩٧٩/٧٨	١٠٢٧٦	١٠٣٨٨	١٣٠٧٥	٣٠٥٨٠	١٤٣١٣	١١٠٥٦	١٢٧٥٢,٦
١٩٨٧/٨٦	٧٢٠٦,١	٨١٢٢	١٢٧٩٢,٥	٣٠٢٤٨,٨	١٣٨٢٠,٦	(٢) ٩٥٢٧	٨٩٧٢,٦
١٩٩٢/٩١	٨٤٢٩	٨٢٩١	٨٨٣٠	٢١٤٨٠	١٤٣١٣	(٣) ٨٥٦٤,٥	٩٣٤٥,٣
معدل النمو الثانوي	١,٥	١,٧	٣,٠	٢,٧	صفر	١,٩	٢,٤

• حسب من (١) : أحمد رفيق قاسم : دراسة تحليلية لقطاعي التعليم والصحة في إمارة

أبو ظبي مع اسقاطاتها لغاية ١٩٨٥ ، (أبو ظبي : دائرة التخطيط ، ١٩٨١) ص

(٤٥)

- الإدارة العامة للتخطيط التربوى : رسالة إلى وزير التربية والتعليم بالوكالة لحساب تكلفة الطالب عن العام الدراسى ٨٦ / ١٩٨٧ عن واقع الحساب الختامى لعام ١٩٨٦ .
- إدارة البحوث والمعلومات : تكلفة الطالب السنوية لعام ٩١ / ٩٢
- (٢) قمنا بحساب هذه المتوسطات بدلالة إعداد طلاب المراحل المختلفة .
- (٣) قمنا بحساب هذه التقديرات من إجمالى الميزانيات العامة فى العوام المذكورة بدلالة أعداد الطلاب الإجمالية .

وتظهر قراءة الجدول السابق رقم (١٠) ما يلى :

- أ. أن جميع التقديرات تشير إلى حدوث انخفاض فى متوسط تكلفة الطالب الإجمالية ، ومتوسطها بالنسبة لكافة المراحل (باستثناء التعليم الدينى الذى لم يحدث له نمو بالمفهوم الظاهرى)
- ب. أن التقديرات التى قامت بها الدراسات تشير إلى حدوث انخفاض قدره ١,٩% فى المتوسط الإجمالى لتكلفة الطالب خلال الفترة المدروسة . فى حين أن التقديرات الإجمالية المحسوبة من الميزانيات (والتى قمنا بحسابها) تشير إلى حدوث انخفاض أكبر بلغت قيمته ٢,٤% ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المنهجيات المختلفة المستخدمة ومدى تجاهلها لعناصر معينة من عناصر التكلفة .
- ج. أن المرحلتين الإعدادية والثانوية من أكثر المراحل تضررا لمتوسط نصيب الطالب فيها من الإنفاق العام ، حيث بلغت قيمة الانخفاض السنوى فى هذا المتوسط ٣% يليه طالب التعليم الفنى ، فى حين أن طالب التعليم الدينى لم يتأثر . على أن حساب الإنفاق العام الجارى يظل هو الدق فى نفس الدولة (الإمارات) والجدول رقم (١١) يوضح ذلك

جدول (١١)

تقديرات متوسط الإنفاق العام الجاري على الطالب مقارنة بالإنفاق الاستثماري
في مراحل التعليم قبل الجامعي بدولة الإمارات عام ١٩٩٢/٩١ (بالدرهم)

المرحلة	الإنفاق الجاري				الإنفاق الاستثماري		الإجمالي	
	الباب الأول	%	الأبواب الثاني والثالث	%	الباب الرابع	%	العدد	%
رياض أطفال	٦٦٥٢	٨٧,٩	٩٥٣	١١,٣	٨٢٤	٩,٨	٨٤٢٩	١٠٠
الابتدائي	٦٧٦٨	٨١,٦	٩٧٢	١١,٧	٥٥١	٦,٦	٨٢٩١	١٠٠
الاعدادى	٦٨٦٠	٨٠,٢	١٠٣٠	١٢	٦٦٣	٧,٨	٨٥٥٣	١٠٠
الثانوى	٧٤٨٥	٧٥,٥	١٠٩٧	١١,١	٧٢٦	٧,٣	٩٩٠٨	١٠٠
الفنى	٧٤٨٥	٨٥,٦	١٠٩٩	٧,٧	٩٥٧	٦,٧	١٤٣١٣	١٠٠
الدينى	١٨٤٨٥	٨٦,١	١٠٩٩	٥,١	١٨٩٦	٨,٨	٢١٤٨٠	١٠٠

المصدر : ضياء الدين زاهر : التعليم الإماراتي : حدود القدرة و الإحباط : دراسة تحليلية نقدية
لواقعه واتجاهات مستقبله ، تقرير مقدم لجامعة الإمارات ، ١٩٩٤ ، ص ٢ .

وتدلنا قراءة الجدول رقم (١١) على أن متوسط نصيب التلميذ فى مرحلة رياض الأطفال من الإنفاق الاستثماري هى أعلى نسبة بالقياس إلى الإنفاق الجارى عليه (٩,٨ %) ، يليه طالب التعليم الدينى . وان نصيب طالب المرحلة الابتدائية هو أقل النسبة فى هذا الإنفاق (٦,٦ %) ، كما نتبين أن نسبة نصيب طالب التعليمين الفنى والدينى من الجور (الباب الأول) تمثل أعلى نسبة بين أنواع و مراحل التعليم المختلفة ، فى حين أن أقل هذه النسب هو التعليم الثانوى (٧٥,٥ %) . كما نجد أن الإنفاق الخاص بالعملية التعليمية يظهر فى التعليمين الدينى (٥,١ %) والفنى (٧,٧ %) .

(ب) جمهورية مصر العربية :

إذا بدأنا بتوضيح نصيب كل باب من أبواب الإنفاق المختلفة في ميزانية التعليم المصري في الفترة من ١٩٨١/٨٦ إلى عام ١٩٩٣/٩٢ ، ونسب الزيادة السنوية في أبوابها فالجدول التالي رقم (١٢) يوضح مقارنة النسب المئوية للزيادة السنوية في أبواب ميزانية التعليم العام :

جدول رقم (١٢)

مقارنة النسب المئوية للزيادة السنوية في أبواب ميزانية التعليم قبل الجامعي

في السنوات من ١٩٨٧/٨٦ إلى ١٩٩٣/٩٢

السنوات	الباب الأول		الباب الثاني		الباب الثالث	
	الاعتمادات	%	الاعتمادات	%	الاعتمادات	%
		للزيادة السنوية		للزيادة السنوية		للزيادة السنوية
١٩٨٧/٨٦	١٠٦٨٥٧٦٥٠٠	-	٧٩٧٥٠٦٠٠	-	١١٢٨٨٦٠٠	-
٨٨/٨٧	١١١٣٩٨٥٠٠	٤,٢٥	٨٣٤٧٠٧٠٠	٤,٦٦	١٢٨٤٨٦٠٠	١٣,٨٠
٨٩/٨٨	١١٣٦٩٣٦٥٠٠	٢,٦٠	٨٧٩٢٠٥٠٠	٥,٣٠	١٥٦١٦٨٠٠٠	٢١,٧٠
٩٠/٨٩	١٥٤٤٧٨٢٢٠٠	٣٥,٩	٩٢٠٠٠٠٦٠	٤,٦٠	١٦٠٧٠٠٠٠٠	٢,٩٠
٩١/٩٠	١٨١٩٤٠٥٠٠٠	١٧,٧	٢٤٧٤٦٥٠٠٠	١٦,٨	١٧٣٢٥٠٠٠٠	٧,٨٠
٩٢/٩١	٢١٠٦٦٢٦٥٠٠	١٥,٧	٣٥٧٢١٦٠٠٠	٤٤,٣٥	٢٠٠٢٣٠٠٠٠	١٥,٥
١٩٩٣/٩٢	٢٥٢٠٢٨٤٠٠٠	١٩,٦	٤٥٢٩٣٣٨٠٠	٢٦,٨	٥٤٩٩١١٠٠٠	١٧٤,٦

المصدر : ضياء الدين زاهر : الإصلاح الاقتصادي و مآزق التعليم المصري : دراسة تحليلية ، تقرير بحثي مقدم إلى منتدى العالم الثالث فرع القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص (٩٥) .

وتظهر دراسة هذا الجدول الحقائق التالية :

- تتراوح نسبة الزيادة السنوية في اعتمادات الباب الأول (الأجور) بين ٢,٦٠% كحد أدنى في العام ١٩٨٩/٨٨ ، وبين ٣٥,٩% كحد أعلى في العام ١٩٩٠/٨٩ . وقد تضاعفت اعتمادات الباب الأول في العام

١٩٩٣/٩٢ عنها فى العام ١٩٨٧/٨٦ حوالى مرتين ونصف المرة تقريبا (القياس ٢٣٦) ، أى أن معدل النمو فى اعتمادات هذا الباب ١٥,٤% سنويا (لم يؤخذ فى الاعتبار أثر التضخم والتغير فى الأسعار).

- ولم تكن هذه الزيادة مناظرة فقط لزيادة أعداد المدرسين نتيجة للتوسع فى زيادة عدد الفصول لقبول التلاميذ بمختلف مراحل التعليم ، وإنما يرجع أيضا إلى تحسين أوضاع المدرسة تبعا للتعديلات التى أجرتها الوزارة فى مرتبات جميع الموظفين اتساقا مع الجهود التى بذلتها الدولة للارتفاع بمستوى الأجور والمرتبات لدى العاملين بالحكومة ، وصدر قانون العاملين وعلاوات اجتماعية . وقد ظهر أثرها واضحا فى العام السابق له ١٩٨٩/٨٨ بدرجة كبيرة ، وهى أكبر نسبة للزيادة فى الجور خلال السنوات من ١٩٨١/٨٠ حتى ١٩٩٣/٩٢ .

- تتراوح نسبة الزيادة فى "النفقات الجارية" بين ٤,٦% كحد أدنى فى العام ٩٠/٩٨ ، وبين ١٦٨% كحد أعلى فى العام التالى له ١٩٩٠/٨٩ . وقد زادت اعتمادات الباب الثانى فى العام ١٩٩٣/٩٢ عنها فى العام ١٩٨٧/٨٦ بنسبة ٥٧٠% ، أى بمعدل نمو ٣٣,٦% سنويا . غير أن اعتمادات الباب الثانى أقل بكثير من اعتمادات الباب الأول مما يدل على أن النصيب الأوفى من الاعتمادات ينفق على الأجور ، بينما يقل ما ينفق على مستلزمات التشغيل و المشروعات الجديدة إلى الحد الذى يؤثر على مستوى الأداء فى النواحى التعليمية والتربوية (ومن الجدير بالذكر أن هذه الاعتمادات ومجمل الميزانية العامة قد ارتفع ارتفاعا كبيرا فى السنوات التالية لعام ١٩٩٣/٩٢ ،

وخاصة مع عام ١٩٩٨/٩٧ ووصلت إلى مستويات مرتفعة لم تحدث في تاريخ التعليم المصري) .

- تتراوح نسبة الزيادة في المشروعات الاستثمارية (الباب الثالث) بين ٢,٩% كحد أدنى في العام ١٩٩٠/٨٩ وبين ١٧٤,٦% كحد أعلى في العام ١٩٩٣/٩٢. وقد زادت اعتمادات الباب الثالث في العام ١٩٩٣/٩٢ عنها في العام ١٩٨٧/٨٦ بنسبة ٢٨٧% ، أى بمعدل نمو ٣٥,٢% سنوياً ، وهو أعلى معدل للنمو السنوى الأبواب الميزانية ، غير أن اعتمادات الباب الثالث لا زالت قاصرة عن الوفاء باحتياجات الوزارة من المباني والتجهيزات المطلوبة لإصلاح التعليم .

- وإذا أردنا تقدير متوسط تكلفة الطالب المصري من الإنفاق الجارى والاستثماري (خلال الفترة المدروسة) :

• فإن الجدول رقم (١٣) يوضح إجمالي أعداد تلاميذ كل مرحلة تعليمية على حدة ، وكذلك نجد الإنفاق الجارى للمرحلة (باب أول + باب ثانى) ومن البيانات الموضحة بهذا الجدول أمكن تقدير متوسط تكلفة التلميذ مما يصرف من البابين الأول والثانى من الميزانية و تدلنا قراءة هذا الجدول على ما يلى (زاهر ، ١٩٩٣).

- إن تكلفة التلميذ في التعليم الابتدائي من الإنفاق الجارى قد تضاعفت حوالى ثلاث مرات ونصف المرة (المضاعف ٣,٣٤) خلال سنوات الثمانينات مقابل تضاعف تكلفة التلميذ في التعليم الإعدادي والثانوى العام حوالى مرتين ونصف (٢,٤٣ ، ٢,٢) ، فى حين أن تكلفة التعليم الثانوى الفنى لم تزد سوى مرة ونصف المرة (الرقم القياسى ١٦٤) ، وذلك على الرغم من أن تكلفة التعليم الثانوى أعلى تكلفة بالنسبة لباقي تكلفة التلميذ فى باقى أنواع التعليم .

- وإذا أخذنا تأثير التضخم ، والتغير في الأسعار خلال الفترة الزمنية موضع التحليل نجد ان مثل هذه الزيادة وهمية تماما ، وتكشف عن تدنى نصيب التلميذ من ميزانية الإنفاق الجارى بشكل خطير يؤخذ على العملية التعليمية .

- والأمر يختلف كثيرا بالنسبة لنصيب التلميذ من الإنفاق الاستثماري بل انه يكشف عن تدهور خطير في تكلفة التلميذ في كافة مراحل التعليم . والجدول التالى رقم (١٤) يوضح الزيادة الحقيقية لتكلفة التلميذ مابين عامى ١٧٧٥/٧٤ و عام ١٩٨٩/٨٨ كما أظهرتها إحدى الدراسات المتخصصة (سعد ، ١٩٨٩ ، ١٠٣) .

جدول رقم (١٤)

التطور الحقيقى فى تكلفة التلميذ ما بين عامى ١٩٧٥/٧٤ ، ١٩٨٩/٨٨

نوع التعليم	تكلفة التلميذ عام ٧٥/٧٤	تكلفة التلميذ عام ٨٩/٨٨ بأسعار ١٩٧٥/٧٤	الزيادة أو النقص
التعليم الأساسى ابتدائى	١٦,٢٣	١٧,٦١	١,٣٨+
اعدادى	٢٦,٧٧	٢٢,٧٧	٤,٠٠-
الثانوى العام	٦٤,٣٦	٣٢,٦٧	٣١,٦٩-
الثانوى الصناعى بأنواعه	٩٧,٩٧	٣٩,٨٦	٥٨,٢٩-
الثانوى الزراعى بأنواعه	١٢٤,٤٤	٤٣,٥٠	٨٠,٩٤-
الثانوى التجارى بأنواعه	٢٥,٢٥	٣٧,٧٧	١٢,٥٢-
دور المعلمين والمعلمات	١٨٦,٥٢	٤٤,٥٧	١٢٣,٩٥-
التربية الخاصة	٩٣,٢٨	١٠٤,٤٥	١١,١٧+
تعليم الكبار	١٣,٢٠	٣,١٠	١٠,١٠-+

المصدر : ضياء زاهر ، مرجع سابق ، ص (١٠٢)

ويكشف هذا الجدول أن الإنفاق على معظم أنواع التعليم عام ١٩٨٩/٨٨ يقل بشكل كبير عن مثيله فى عام ١٩٧٥/٧٤ ، بل أن المسألة

تسوء أكثر إذا ما تتبعنا حجم المنفق الفعلى فى كل سنة على حدة با لنسبة للمعتمد للمرحلة فى الميزانية . ويوضح هذا أيضا أن الزيادات الواردة فى المخصصات المالية لكل مرحلة زيادات شكلية فقط وتتطوى فى الواقع ، على تراجع فى حجم الإنفاق على مراحل التعليم بشكل عام ، وعلى التعليم الثانوى، ومافى مستواه بشكل خاص. وهو الأمر الذى أدى إلى قيام القيادة السياسية بإحداث نقلة جذرية فى تمويل التعليم بدءاً من عام ١٩٩٣ قادت إلى ارتفاع تكلفة التلميذ فى مرحلة التعليم الأساسى إلى ٥٤٩,٤٥ جنيهاً نلتهم الأجور منها ٤٠٠ جنيهاً كاملة (أنظر فوزى رزق شحاته ، ١٩٩٩،٧)

٤:٢:٤ : الإنفاق على التعليم العالى العربى :

فى ضوء الزيادات الضخمة فى إعداد المقيدى بمؤسسات التعليم العالى والتى يوضحها الجدولين التالىين : زادت الأولوية التى يحظى بها التعليم العالى العربى ضمن الموازنات الحكومية

جدول رقم (١٥)

تطور نسب القيد لعدد طلاب التعليم العالي لكل ١٠٠,٠٠٠ من السكان في البلدان العربية ،
وكوريا و هونج كونج ١٩٨٠، ١٩٩٢

١٩٩٢		١٩٨٠		الدولة	١٩٩٢		١٩٨٠		الدولة
الرقم القياسي	العدد	الرقم القياسي	العدد		الرقم القياسي	العدد	الرقم القياسي	العدد	
١٤٢	١٤٠٨	١٠٠	٩٩٠	قطر	١٥١	١٨٩٣	١٠٠	١٢٥٠	الأردن
١٣٨	١٣٧٠	١٠٠	٩٩١	الكويت	٢١٢	٦٠١	١٠٠	٢٨٢	الإمارات
١١١	٣٢٧٥	١٠٠	٢٩٦٢	لبنان	٢٧٢	١٤٩٣	١٠٠	٥٥٠	البحرين
٢٣٣	١٥٤٨	١٠٠	٦٦٣	ليبيا	٢٠٩	١٠٤٤	١٠٠	٤٩٩	تونس
٩٥	١٥٦٠	١٠٠	١٦٣٦	مصر	٢٢٤	١١٨٨	١٠٠	٥٣٠٦٤٦	الجزائر
١٧٠	٩٨٦	١٠٠	٥٨٠	المغرب	١٧٧	١١٤٥	١٠٠	١٥٤	السعودية
-	٣٥٦	-	-	موريتانيا	١٧١	٢٦٤	١٠٠	١٦١١	السودان
١٧٧	٤٣٨	١٠٠	٢٤٨	اليمن	١٠٦	١٧٠٠	١٠٠	٤٥	سوريا
٢٥١	٤٢٥٣	١٠٠	١٦٩٨	كوريا	-	-	١٠٠	٨٢٠	الصومال
١٢٨	١٥٤٠	١٠٠	١٢٠١	هونج كونج	٢٠٠٠	٤٠٠	١٠٠	٢	العراق
				-					عمان

اشتقت بيانات هذا الجدول من المصدر التالي ثم حسبت لها الأرقام القياسية وعرضت على النحو الموضح بالجدول:

-اليونسكو : تقرير التربية في العام ١٩٩٥ ، ص ص ١٤٦-١٤٩

ويتبين لنا من قراءة الجدول رقم (١٥) أن هناك ارتفاع ملحوظ في نسب التسجيل بالتعليم العالي لكل ١٠٠,٠٠٠ من السكان العرب ، حيث تضاعفت نسبة هؤلاء الملتحقين بالتعليم العالي في معظم الدول العربية (عدا مصر) وان كانت لم تقترب من مثيلتها في كوريا (سوى في البحرين وليبيا والجزائر) .

على أن هذه الرؤية التفصيلية تصبح قادرة على تكوين رؤية أعم لمجمل الدول العربية في مقارنتها بباقي الأقاليم الجغرافية في العالم ولعل الجدول التالي يوضح طبيعة تقديرات نسب التسجيل الصافية في البلدان العربية مقارنة بنظيراتها في أقاليم العالم المختلفة وبلدانه .

جدول رقم (١٦)

تقديرات نسب التسجيل الصافية لفئات العمر (١٨-٢٣) بالتعليم العالى موزعة
حسب الجنس على المناطق المختلفة فى عام ١٩٩٥

المنطقة	ذكور	إناث
الدول العربية	٢٤,٥	١٦,٣
أفريقيا جنوب الصحراء	٩,٧	٤,٩
آسيا الجنوبية	١٢,٤	٦,٦
شرق آسيا/ أوقيانيا	١٩,٥	١٣,٦
أمريكا اللاتينية/ الكاريبى	٢٦,١	٢٦,٣
البلدان الصناعية	٤٠,٨	٤٢,٧

اشتقت بيانات هذا الجدول من جدول رقم (٨) من المصدر التالى :
اليونسكو : تقرير عن التربية فى العام ١٩٩٥، ص (٣٦)

وواضح أن الدول العربية قد استطاعت أن تتجاوز كثير من مناطق العالم بالنسبة لنسب التسجيل بالتعليم العالى فى فئة العمر الموازية واقتربت من بلدان أمريكا اللاتينية وإن كانت نسب تسجيل الإناث اقل بكثير بمقارنتها بتلك البلدان وبالدول المتقدمة الصناعية .

وبمطالعة البيانات القومية للدول العربية نجد أن الإنفاق العام الجارى على التعليم العالى مقارنة بغيره من أنواع التعليم السابقة عليه يحتل مكانة عالية ، والجدول رقم (١٧) يوضح تطور هذا الإنفاق وتأثيره على ارتفاع تكلفة طالب المستوى الثالث (التعليم العالى)

جدول رقم (١٧)

الاتفاق العام الجارى على التعليم ببعض البلدان العربية

١٩٩٢-١٩٨٠

	أحـمـد المعلمين % من مجموع الاتفاق التحارى ١٩٩٢	النسب المئوية لتوزيع الاتفاق الجارى بحسب مستويات التعليم						الاتفاق الجارى لكل تلميذ كنسبة مئوية من الناتج القومى الاحتمالى للفرد					
		١٩٨٠			١٩٩٢			١٩٨٠			١٩٩٢		
		الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +	الـ الابتدائى +
الجزائر	-	٢٨,٥	٢٥,٢	١٧,٣	-	-	-	٩	٢٤	١٧٠	-	-	-
مصر	٨١,٨	٦٩,١	٦٩,١	٣٠,٩	٦٣,٥	٣٦,٥	-	١٣	١٣	٦٢	٩٣	١١	-
ليبيا	-	١٧,٦	٢٦,٦	١٩	-	-	-	٦	٣٦	٣٦١	-	-	-
المغرب	٨٨,١	٣٥,٤	٤٦,٣	١٨,٣	٣٣,٠	٥٠,٧	١٦,٣	١٢	٥٥	١٥٥	٨٤	٥٤	-
السودان	-	٤٨,٠	٣١,٠	٢٠,٧	-	-	-	٢٤	٦٦	٥٩٠	-	-	-
تونس	-	٤١,٢	٣٦,٦	٢٠,٥	٤٢,٧	٣٦,٢	١٨,٨	١١	٣٨	١٩٤	٩٤	٢٥	-
البحرين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٣٣	-
العراق	-	٤٧,٥	١٧,٣	٢٤,١	-	-	-	٧	٧	٨٨	-	-	-
الكويت	-	٣٥,٨	٤١,٩	١٦,٥	-	-	-	٦	٧	٣٨	٤٣	-	-
عمان	٨٤,٧	-	-	-	٥٠,٤	٤٢,٦	٥,٧	-	-	-	-	٢٠	-
قطر	٨٠,٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١١	-	-
السعودية	-	-	-	-	٨٠,٣٠	٨٠,٣٠	١٩,٧	-	-	-	٥١	٢٧	-
سوريا	-	٣٨,٨	٢٨,٥	٣٢,٧	٤٦,٤	٢٧,٧	٢٣,٤	٨	٨	١٥	-	١٤	-
الإمارات	٧١,٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
اليمن	-	٦٤,٨	٦٤,٨	١١,٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-

اشتقت بيانات هذا الجدول من المصدر التالى و صممت على النح الموضح :

اليونسكو : تقرير عن التربية فى العالم عام ١٩٩٥، مرجع سابق ص ص (١٥٨-١٦٠)

جدول رقم (١٨)

نسبة الإنفاق العام على التعليم العالى فى بعض الدول العربية وكوريا وهونج كونج
كنسبة مئوية من جميع مراحل التعليم خلال الفترة ١٩٩٦-٩٣

الدولة	الأردن	البحرين	السعودية	الكويت	لبنان	البحرين	قطر	موريتانيا	كوريا	هونج كونج
نسبة الإنفاق على التعليم	٣٣	١٨,٥	١٧,٨	٢١,١	٢٩,٩	١٦,٢	١٦,٥	٣٣,٣	٢١,٢	٨
										٣٧,١

مشتق من :

-UNDP :Human Development Report ,1999.

وواضح من الجدول رقم (١٨) أن نسبة الإنفاق على نظم التعليم العالى بالدول العربية المشار إليها مرتفعة للغاية بالقياس لجمهورية كوريا ، وهذا يأتى على حساب باقى مراحل التعليم الأخرى . كما يوضح الجدول أن مصر والكويت تحتل صدارة الدول العربية المدروسة من حيث نسبة الإنفاق على التعليم العالى ولذلك فإن تكلفة الطالب فى التعليم العالى بهما مرتفعة .

وفى دراسة قمنا بها للتعرف على سبل تطوير كفاءة جامعة الكويت فى تلبية احتياجات سوق العمل والتنمية من منظور مستقبلى وجدنا ان متوسط ما ينفق على طالب التعليم العالى فى اكثر عشرة بلدان صناعية عام ١٩٩٧ يقل عما ينفق على طالب التعليم العالى الكويتى ، والجدول رقم (١٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٩)

الانفاق على طالب التعليم العالى الكويتى مقارنة بالانفاق
على نظيرة بأكثر عشر دول صناعية عام ١٩٩٧ (بالدولار الأمريكى)

الدولة	الإنفاق على الطالب فى التعليم العالى
الكويت	١٧٧٧٨
سويسرا	١٥٧٣١
الولايات المتحدة	١٤٦٠٧
السويد	١٢٦٩٣
كندا	١١١٣٢
استراليا	٩٠٣٦
هولندا	٨٦٦٥
النمسا	٨٦٤٢
النرويج	٨٣٤٢
الدنمارك	٨٠٤٥
الماني	٧٩٠٤

٥: التوقعات المستقبلية لتمويل التعليم العربى والإنفاق عليه :

وفقا لأهداف الورقة الحالية وظروفها ، فسوف نعتد على نتائج أهم الدراسات التى تناولت هذه النقطة على النحو التالى :

٥:١: المعدلات الإجمالية :

بافتراض حدوث حد أدنى للنمو الحقيقى (بدون التضخم) فى الناتج القومى الإجمالى قدره (٠,٠٥ %) فإنه من المتوقع ، وفقا لدراسات المنتدى (العنانى ، ١٩٩٠، ١٩٨٩) أن يرتبط الإنفاق الكلى على التعليم العربى إلى حدود (١٠٧) مليار دولار عام ٢٠١٥ ، بعد ما كان ٥٨ مليار دولار عام ١٩٩٠ ، ثم (٥٨) مليار دولار عام ٢٠٠٠ . أما إذا ارتفع النمو الحقيقى للناتج القومى

الإجمالي بنسبة ١% سنوياً ، فإن الإنفاقات التقديرية على النظام التعليمي يمكن أن ترتفع إلى حوالي (٦١) مليار و ١٢١ مليار في عامي ٢٠٠٠ ، ٢٠١٥ على التوالي .

على أن ثمة سيناريو ثالث يقوم على إحصائية حدوث زيادة سنوية في النمو الحقيقي للناتج القومي الإجمالي بنسبة ٢% يرتفع بمقتضاها حجم الإنفاق التقديري المطلوب للنظام التعليمي العربي إلى (١٥٤) مليار دولار في عام ٢٠١٥ . وفي هذه الحالة فإن الإنفاق على التعليم سيأتي في المرتبة الثانية مباشرة بعد الدفاع الذي يتوقع أن يصل الإنفاق عليه في هذه السنة ٣٥٠ مليار دولار * .

وفي ضوء التوقعات السكانية فسوف يصل إجمالي سكان الوطن العربي عام ٢٠١٥ إلى ٣٧٠ مليون نسمة في أقل الاحتمالات (٢% سنوياً) وأكثر من ٥٠٠ مليون و أعلى الاحتمالات (٣% سنوياً) وبذا سوف يصل عدد التلاميذ في هذه السنة وفقاً للتقدير الأول (٢%) ٩٠ مليون طالب على أقل تقدير (أكثر من نصفهم ٤٨ مليون في المرحلة الابتدائية و ٣٧ مليون في المتوسط ، وحوالي ٥,٦ مليون طالب في التعليم العالي) . أما بالنسبة للتقديرين الثاني والثالث فسوف يقفز العدد إلى ١٠٦ مليون طالب . وبالتالي فإن تكلفة الطالب الواحد الجارية والمقدرة بالدورات الثابتة لعام ١٩٩٠ ستكون (١١٨٣) دولاراً في حدها الأقصى (بمعنى ان الطالب الذي يقضى ١٦ عاماً دراسياً سوف يستثمر فيه مبلغ يتراوح بين ١٨,٣ ألف دولار على أقل تقدير ٢٣,٣ ألف على أقصى تقدير .

٥:٢ توقعات الإنفاق وفقا لتوزيع الموازنات التقديرية :

ويمكن الإشارة في هذه التوقعات على النحو التالى . (أنظر : العنانى ،

٩٠ ، ٤٦-٤٧)

٥:٢:١: أجور العاملين :

قدرت الدراسة الإعداد المتوقعة من المعلمين بين ٤,٢٦ مليون معلم حسب السيناريو التالى و ٦,٧ مليون حسب السيناريو الثالث . وبالتالي فإن الحد الأدنى للأجور عام ٢٠١٥ سيكون ٣٤,٠٧ بليون دولار حسب السيناريو الثالث و ٦٦,٧١ بليون دولار حسب السيناريو الأول . وهذا يعنى أن معدل أجر المعلم السنوى عام ٢٠١٥ بغض النظر عن المرحلة التعليمية التى يدرس فيها سيكون ٧٩٩٨ دولار (السيناريو الأول) ، ١٠٢٩٤ دولار (السيناريو الثانى) ، ١١٧٢٠ (السيناريو الثالث) .

* وبمضاهاة هذه النتائج بنتائج دراسات أخرى وأهمها دراسة اليونسكو (اليونسكو ١٩٩٠) والتى تتشابه معها فى فرضياتها خاصة بالنسبة للسيناريو الأول ، نجد أن هذه الدراسة قد أثبتت درجة عالية من التحقق ففى حين تشير تقديرات اليونسكو إلى أن التكلفة الإجمالية للتعليم ستصل عام ٢٠٠٠ إلى ٩,٧٢٤ مليار دولار نجد أن القرب للواقع هو التقدير السابق لدراسة العنانى (٥٨ مليار) ، كما نجد أن البديل الثانى (المحسن) لليونسكو يقدر إجمالي الإنفاق على التعليم بحوالى ٣٠,٣٠٦ مليار دولار وهو يقل كثيرا عن تقديرات السيناريوهات الأخرى فى دراسة العنانى لهذا قبلنا نصائح دراسة العنانى (

٢:٢:٥: النفقات الإدارية :

فى ضوء العلاقة الثانية بين النفقات الإدارية و الأجرور ثم افترض أن الرواتب و الأجرور تشكل ٧٠% من كامل التكاليف الإدارية فى المرحلة الأساسية ، ٦٠% فى الثانوية ، ٥٠% فى التعليم العالى ، وعلى هذا الأساس، فإن أى زيادة فى الرواتب والأجرور المدفوعة للمعلمين تعتبر فى نفس الوقت زيادة فى التكلفة الإدارية وبالتالي يصبح مجموع التكاليف الإدارية بما فيها الأجرور مقدرة بالآلف مليون دولار هى :

٨٧,٣٠ عام ٢٠٠٠ و ٢٤٠,٦٢ عام ٢٠١٥ .

٣:٢:٥: تكلفة الإنفاق على الأبنية التعليمية :

فى السيناريوهات السابقة أمكن تقدير عدد الفرق الدراسية المطلوبة حتى عام ٢٠١٥ بالنسبة للمرحلتين الأولى والثانية ، فوفقا للسيناريو الأول يتوقع أن يصل عدد الغرف الدراسية المطلوبة فى المرحلة الأولى إلى ١٣٦٠,٥٣ ألف غرفة و ١٣٢٠,٣٧ ألف غرفة للمرحلة الثانية فى حين يعطينا السيناريو الثانى نتائج تصل إلى ٥٨٧,٢٨ ألف غرفة للمرحلة الأولى و ١٨٢٦,٨٩ ألف غرفة للمرحلة الثانية .وبافتراض أن المدرسة الواحدة تتكون من خمسين غرفة ، فإن أعداد المدارس عام ٢٠١٥ ستتراوح بين ٥٠ ألف إلى ٦٤ ألف مدرسة وهو ما يحتاج ما بين ٩٠٣٨ مليون دولار و ١٢٠٠٠ مليون دولار للاستثمار فى الأبنية المدرسية المطلوبة وذلك بافتراض أن تكلفة بناء المتر المربع ستكون ١٥٠ دولاراً بأسعار عام ١٩٩٠ .

٥:٢:٤: البحث والتطوير :

قدرت الدراسة التكاليف المترتبة على حدوث زيادة الإنفاق على البحث والتطوير بـ ١٠٦,٦٧ بليون دولار عام ٢٠٠٠ وفقا لنمو قدره ٥, % و ١٢١,٠٧ بليون دولار لنفس العام بمعدل نمو ١% وفى حالة حدوث نمو قدره ٢% يتوقع ان تصل الميزانية التقديرية الجارية لنفقات التعليم عام ٢٠١٥ إلى ١٥٤,٤٦ بليون دولار فى حدها الأقصى .

٦. توجهات مستقبلية :

أن الوعي بحدود ما عرفنا من تحليل موجز للمشكلات والقضايا المرتبطة بتمويل التعليم العربى والإنفاق عليه يكشف لنا عن أهمية الانطلاق فى حلولنا من مبدأ الشراكة ويقودنا إلى دعوة المجتمع المدنى العربى لمشاركة حكوماته فى إدارة وتمويل التعليم والرقابة عليه . على أن هذه الدعوى لا تتضمن التقليل من دور الحكومات ومسئولياتها عن ذلك بل ما هو مطلوب من الحكومات هو التكامل بل الامتزاج القوى مع مجمل الحركة المدنية والشعبية وقيادتها خدمة لقضايا التعليم فى ظل سياسات إعادة الهيكلة الرأسمالية ، وعموما ، فإن التنبيه لهذا يمكننا من المساهمة فى وضع بعض التصورات التى تتحرك على جانبى الحكومة والمجتمع المدنى والتى تتصل بما يمكن أن نعرضه من اتجاهات وحلول مستقبلية .

وقبل ذلك تنبغى الإشارة إلى نقطتين أساسيتين جديرتين بالالتفات إليهما عند النظر فى أى مسارات لتمويل التعليم العربى :

أولا : تتصل بطبيعة الإنفاق على التعليم كمنظومة بيئية حساسة غير مستقرة بحكم تأثير كل عنصر من عناصرها على العناصر الأخرى، ولكونه نظاما مفتوحا يتأثر بشدة بأى تغيير فى طبيعة التعليم أو

الوظيفة . ولعل أوضح مثال على ذلك مسألة إدخال الحاسبات الآلية أو التكنولوجيات التعليمية الراقية فى مدرسة ما ، فإننا نتوقع فى حالة حدوث ذلك ارتفاع فى تكلفة الفنيين ، وارتفاع فى تكاليف صيانة الأجهزة والمحافظة عليها وذلك بالمقارنة بالأساليب التقليدية كالسبورة والأوراق العادية . على أن مثل هذه الإجراءات تعطى مرونة للمدرسة فيما يتصل بالاستخدامات وجوانب الحضور ، حيث للمدرسة فى ضوء إجراءاتها المرنة هذه أن تسمح للمتعلمين من الكبار أو الطلاب بعض الوقت (Part – Time) بالحضور والتعلم والاستفادة من إمكاناتها ، وسوف تستجيب بالضرورة لمثل هذه الاحتياجات التى تفرضها الثورة المعلوماتية. وهذا كله يقود إلى سلسلة مشابهة من ردود الأفعال تمتد إلى أساليب التعليم ، وتنظيم المدرسة ، ومرتببات المعلمين ، فأى تغيير فى المنظومة التعليمية سوف يشق طريقة مباشرة إلى نظام التمويل ولعل الشكل رقم (١) السابق عرضه يوضح ذلك .

أما النقطة الثانية ، فتتصل بمعايير " الفعالية " لأى أسلوب تمويلي مقترح ، فهناك ثلاثة معايير يجب الرجوع إليها عند مناقشة جدوى أى أسلوب منها وهى (أنظر : دنيا ، ١٩٨٤ ، ٥٥-٦٠)

١. معايير التوافق مع البيئة : بمعنى أن فعالية أسلوب التمويل تتوقف على مدى توائم أسسه ، وإدارته ، وغاياته مع طبيعة البيئة التى يطبق عليها بما فيها من قيم وأنماط وما تحتوى من بنى اقتصادية ونفسية واجتماعية .

٢. معايير المقدرة على توظيف الموارد : ويستدعى هذا المعيار إثبات أسلوب التمويل على كل الفوائض الاقتصادية المتاحة مهما تَسَرَّت .

٣. معيار المقدرة على توظيف الموارد : وهو معيار يعقب تعبئة الموارد، حيث توظف هذه الموارد فى إقامة الاستثمارات المتنوعة وشتى وجوه الإنفاق ، وبشكل يقلل من الهدر فيها أو فى استخدامها .

إن الوعى بحدود النقطتين السالفتين يفيدنا فى التقدم لدعوة المجتمعات المدنية لمشاركة الحكومات فى تدبير مصادر لتمويل التعليم والإنفاق عليه، لاسيما بعد ما تفاقمت وتضخمت هذه الانفاقات واستحال ترك الأمر للحكومات وحدها . فالأساس فى الدعوة هو أن مهمة تطوير التعليم كبؤرة متحركة لمجمل حركة التنمية المجتمعية تقع على عاتق الجميع لتحديد المستهدفات التى تبتغيها الأمة منه وتحديد كيفية دعمها وإنجازها والالتزام من كافة الأطراف المعنية بوصفها موضع التنفيذ ، فينبغى أن تتماس الرؤية لدى كل الحكومة و الشعب نحو التصورات الاستراتيجية للتعليم وموقع كل منهما فى دعمها وعليه فيجب أن يكون التنوع فى مصادر التمويل والبحث عن مصادر جديدة وغير تقليدية هما الأساس فى ذلك التعاون ، وتنطلق مقدماتنا ضمن هذه الحدود :

٦:١- إعادة صياغة الهيكل المالى للنظم التعليمية على نحو يجعل التمويل من أجل الجودة (Finance for Quality) ، وهذا يقتضى بالضرورة أيضا إعادة النظر فى النظم التعليمية القائمة والسعى لتجديدها واستحداث أخرى أكثر فاعلية وملاءمة مع بناء أساليب تقويمية جديدة وهياكل مالية مرنة تحقق المساواة والعدل فى توزيع الاعتمادات المالية بين كافة المؤسسات التعليمية لدعم كفاءتها فى استخدام تلك الاعتمادات . وهذا يقتضى أيضا تأسيس إطار مرشد لتمويل المؤسسات الحكومية التعليمية والأكاديمية مقرونة بإنشاء آلية مالية لتطوير الجودة قائمة على آليات تخصيص الموازنات بغرض نشر مناخ مؤثر وكفاءة عالية

وجودة مرتفعة على أن يقوم هذا الهيكل المالى الجديد على أسس تضمن بقاء الجزء الأكبر من تمويل التعليم الحكومى للقطاع الحكومى ، مع زيادة التمويل الذاتى لهذا التعليم، على أن يتم رصد جزء من الاعتمادات المالية للنظم التعليمية على أساس معايير تنافسية (Competitive Criteria) للارتقاء بالجودة .

٢:٦ إعادة صياغة الأولويات القومية بشكل يودى إلى أخذ التعليم حقه من الناتج المحلى الإجمالى و الإنفاق العام ، مع تعديل الأولويات داخل التعليم ليصبح للتعليم الأساسى الأهمية القصوى دون عداه من أنواع التعليم الأخرى ، حيث يتم تمويل جزء من موارد التعليم العالى لصالح التعليم الأساسى .

٣:٦ الاستخدام المكثف والمخطط للموارد المتاحة بشكل يسهم فى رفع كفاءة إدارة الموارد المالية المخصصة وتتبع صور الهدر فيها وتقليلها بما يعود فى النهاية إلى تحسين الكفاءة الداخلية للنظم التعليمية العربية التى تعاني الكثير من الهدر المستمر .

٤:٦ تحريك حماسة الجهود والمبادرات الشخصية للمشاركة فى تمويل التعليم العربى و الإنفاق عليه ، عن طريق منظمات المجتمع المدنى والقطاع الخاص وفتح الباب أمام قبول الهبات والمنح والتبرعات ، كما يمكن استخدام النظام الضريبى فى توفير حوافز لمن يتبرع للتعليم ،فى نفس الوقت الذى تفرض فيه ضرائب إضافية على الأنشطة الترفيهية أو سلع استهلاكية مختارة لصالح التعليم ، كما هو حادث فى عديد من دول العالم وبعض الدول العربية . على أن تفرض ضريبة تعليمية إضافية (مدرسية) على المستويات المحلية .

٥:٦ فتح الباب أمام مساهمات المؤسسات الإنتاجية والخدمية ، وخاصة الصناعية والزراعية والتجارية والمالية والنقابات بشكل يضمن موارد ثابتة لتمويل التعليم والإنفاق عليه ويضمن ربطه بمواقع الإنتاج والتنمية إلى جانب فتح مؤسسات التعليم (العالى خاصة) أمام تقديم الاستشارات المؤجرة لتلك المؤسسات .

٦:٦ التوسع فى إنشاء صناديق حكومية مهمتها الارتقاء فوق مستوى مجانية التعليم بتقديم خدمات ومنح لغير القادرين اجتماعيا من الطلاب ، وتسمى صناديق الاقتراض الطلابي ، وهو نمط سائد فى عدد غير قليل من بلدان العالم النامى والمتقدم على السواء ، وتوجه هذه الصناديق أيضا لتقديم قروض ومنح دراسية لتمكين الطلبة المؤهلين من الحصول على فرص مواصلة الدراسات العليا ووضع أسس لمساهمة الطلاب فيما يطلق عليه استرداد التكلفة (Cost Recovery) . على أن يرتبط بذلك تقديم مختلف أنواع الحوافز لتشجيع المتفوقين والمبرزين .

٧:٥: إعادة توزيع التمويل الحكومى للتعليم : بحيث تتضمن ، فيما تتضمن، اعتمادات رأسمالية تعطى للمؤسسات التعليمية و الجامعية على أساس احتياجات معينة وجزء يخصص للاعتمادات التنافسية (Competitive Funds) وجزء ثالث يعطى كمبلغ إجمالى ، على نحو يعزز من المقدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية .

٨:٦ : تشجيع المشاركات الشعبية فى تمويل التعليم ، عن طريق فتح الباب أمام المبادرات الفردية للقطاع الأهلى والخاص للمساهمة فى إدارة ودعم المؤسسات التعليمية وإنشاءها ، إلى جانب قبول التبرعات والمنح والهبات المالية والعيانية ، مع ضرورة إخضاع المؤسسات التعليمية الخاصة لرقابة حكومية واعية .

٩:٦: الاستفادة من الإمكانيات التى تقدمها دور العبادة فى حل مشكلة الأبنية المدرسية نتيجة الاستثمارات فيها ، مع الاستفادة من أموال الزكاة فى تمويل التعليم إسهاما فى تحقيق التكافل الاجتماعى .

١٠:٦: التفكير فى صيغ وأساليب تعليمية فاعلة جديدة تحقق مزيدا من تجسير الفجوة بين التعليم والبيئة والمجتمع المحلى ، بحيث يمكن الاستفادة القصوى من الموارد البشرية والمادية والمالية، المتاحة داخل هذه البيئة ، وبما يخدمها فى التحليل النهائى ولعل الأخذ بصيغ جديدة فى التعليم العالى ، ككليات المجتمع والتعليم عن بعد ، وغيرها خطوة فى هذا الجانب ، وقد يكون إجراء تعديلات جذرية فى وظائف التعليم ، وخاصة العالى منه خطوة أخرى نحو توفير مصادر جديدة .

١١:٦: التوسع فى استخدام أساليب التخطيط الاستراتيجى وأساليب تقويم العمليات الإدارية والتعليمية وتحديث التقنيات الإدارية المستخدمة بما يضمن الفاعلية فى تخصيص الموارد و توفير كل من الزمن والكلفة

١٢:٦: التوسع فى إنشاء مراكز لنظم المعلومات التربوية ، على كل المستويات ، فى رؤية واقع العملية التعليمية ، والمعاونة فى توضيح أبعاد المواقف الإدارية بغية اتخاذ قرارات إدارية سليمة بخصوص ترشيد الانفاقات التعليمية .

١٣:٦: إعادة النظر فى القوانين والتشريعات القانونية والمالية التى تسيطر على النظم التعليمية العربية ، والتى ما عادت تتناسب مع طبيعة المتغيرات والتحويلات التى أصابت وستصيب كل قطاعات المجتمع ، بغية إزالة العوائق أمام العمل الإدارى ، وتوجيه مسارات الحركة

أمامه، على أن يكون ذلك مصحوبا بإعادة تحديد وتوصيف الأدوار والمسئوليات الإدارية المختلفة .

١٤:٦: الارتقاء بالكفاية الداخلية للنظم التعليمية العربية عن طريق خفض معدلات الرسوب والتسرب ، إنقاص العدد الكلى للسنوات التى يقضيها التلاميذ لإتمام مرحلة ما ، مما يساعد على خفض الانفاقات على تلك المرحلة ، مع الاهتمام بنوعية التعليم الأمر الذى يزيد من دور التعليم فى خدمة المجتمع .

١٥:٦: الاستعانة بالكوادر المؤهلة من خارج النظم التعليمية فى التدريس مقابل أجور زهيدة مما يعمل على تخفيض حجم الانفاقات على هئات التدريس والذى يستولى على نسبة مرتفعة من الموازنات التعليمية .

١٦:٦: الاتجاه لجعل الدارس والجامعات مراكز للإنتاج إلى جانب القيام بالخدمات الاستثمارية ، بالإضافة إلى تدعيم برامج التعليم التعاونى والتى تقوم فيها المصانع والمؤسسات التجارية والزراعية بتأسيس مؤسسات وكليات لخدمة قطاعاتها .

١٧:٦: القيام بمزيد من الدراسات الاقتصادية والتخطيطية والفنية على المستويات التعليمية الصغرى (Micro) وخاصة تلك المتصلة بالإنفاق السرى والعائلى ، والتدفق الطلابى ، ودراسة الآثار الاقتصادية للتسرب والرسوب فى الوحدات والمناطق المختلفة وسبل التغلب عليها، وحساب التكاليف الحقيقية للوحدة الطلابية

(الطالب) فى كل منطقة وموقع بالدول وكذلك تكلفة الدورة التعليمية (تكلفة الخريج) حسب المناطق والمواقع والمدارس المختلفة ، كل هذا فى

سبيل الارتقاء بكفاية النظم التعليمية ووضع أسس مكنة للتخطيط الإستراتيجي لها .

١٨:٦: زيادة التعاون العربى فى تمويل التعليم، مع الاستعانة بالصناديق المالية الدولية فى ذلك.

خاتمة

دعوة متجددة لمنتدى عربى للفكر المستقبلى

تكاثرت فى العقود القليلة الماضية بشكل متزايد المؤسسات التى يطلق عليها مؤسسات البصيرة أو الحكمة "النظر فى العواقب"، وهى من أكثر الإبداعات الاجتماعية فى عصرنا الحالى، وتضم تلك الفئة من المؤسسات وكالات حكومية، وفرقا أكاديمية، ومنظمات غير حكومية، على أن أكثر هذه المؤسسات أهمية هى تلك المعنية بشكل أساسى بالبحث فى المستقبل ودراسة قضاياها طويلة المدى وإدارتها إدارة استراتيجية.

وقد بلغ هذه المؤسسات المستقبلية وحدها حتى يناير ١٩٩٨، ما يقرب من ٥٠٠ مؤسسة موزعة على مختلف بلدان العالم المتقدم والنامى على حد سواء. هذا إلى جانب أنه يكاد لا يوجد فى دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا مؤسسة أو شركة كبيرة أو مجلس أو معهد لا يتضمن تنظيمه وحدة للخدمات التنبؤية والمستقبلية.

ولعل هذا التكاثر السريع فى أعداد هذه المؤسسات يعكس بالضرورة اهتماما بالغا بدراسة مستقبل الإنسان، تلك الدراسة التى طرحت فى أشكال متعددة، وتم تناولها فى مستويات متنوعة: ابستمولوجية، وانطولوجية،

وسوسيولوجية، نال كل منها اهتماما عميقا دراسة ومناقشة. وفي محاولة الإنسان - في مسيرته الطويلة لمعرفة ذاته ومكانه في الحياة ومصيره ومستقبله، ابتداع أعداد لا تحصى من الأساطير والخرافات والمذاهب والعقائد واليوتوبيات الخيالية، والفرضيات العلمية.

الحاجة إلى دراسة المستقبل:

لقد شهدت الفترة الماضية زيادة ملموسة في الوعي العالمي بشأن المستقبل، أكثر من أى وقت مضى، بحكم تساقط وتسارع المستجدات والتحديات التى تواجه البشرية فى عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، بما تمثله من فرص ومخاطر ومحاذير، وما تطلقه من إمكانات متعاظمة فى المعلوماتية والاتصالات والتكنولوجيات الجديدة والهندسة الوراثية والمنافسات الشرسية، والإبداعات فى توظيف العلم والتكنولوجيا، وتعظيم فى الطاقات البشرية علما وثقافة ومهارة إلى أقصى الحدود. وما تسببه تداعياتها من تقادم فى المعارف والسلع والتقنيات، وتساقط فى وسائل الدعم والحماية (الجات)، وتلوث فى البيئة وندرة فى الموارد... الخ.

لهذا كله اتجهت معظم المجتمعات إلى قبول فكرة الحاجة إلى وجهة نظر طويلة المدى من أجل نتائج عملية وأخلاقية، ولعل مؤتمرات "استوكهولم" للتنمية الاجتماعية، و"قمة الأرض" فى ريودى جانيرو وغيرها خير شاهد على ذلك.

ولقد صار مقبولا منذ نهاية العقد السابع من هذا القرن، عند العامة والخاصة، على السواء القول أن دراسة المستقبل ممكنة بل وضرورية. وتأتى هذه الضرورة من كون دراسة المستقبل تمثل، كما يقرر علماء المستقبليات، حاجة أساسية، واختيارا وطريقة للتفكير.

فكونها "حاجة أساسية" يرجع إلى كوننا نعيش فى عصر التغير المتسارع والمذهل حجما ومعدلا. هذا التغير الذى يكتسح جميع المؤسسات والأفراد محدثا تطورات هائلة مقارنة بما قبلها. والملفت أن هذا التغير عملية تتغذى على ذاتها، فكل تغير يقود إلى تغيرات أكثر، مما يسبب العديد من المشكلات والأزمات الفردية والمجتمعية والعالمية وأصبحت المؤسسات المجتمعية التقليدية إزاء هذا التغير الأسى (بتعبير ديريك دى سولا بربس) غير قادرة على أخذ المبادرات الإيجابية التى تجعلها قادرة على التعامل مع التغير ومتطلباته المعقدة، ومتزايدة التعقيد، وذلك بسبب ارث الماضى وتراكماته السلبية على قدرة هذه المؤسسات على أخذ المبادرات. فمغزو القرارات ورأسمو السياسات نادرا ما يأخذون بعين الاعتبار النظر إلى المستقبل فى مداه الطويل، ومتطلباته فى أفعالهم، أو عدم أفعالهم، وقراراتهم، كما لا يلتفتون إلى الطبيعة البيئية والمشكلات المجتمعية، فهناك تشابكات وتقاطعات بين كافة قطاعات المجتمع، وبينها وبين ما يحدث خارجه. والأكثر خطورة هو أن هؤلاء يفترضون أن كل الحلول امتداد وتقليد للماضى، وهم بذلك يعادون التقدم ويغلقون على المجتمع باب الإبداع. ومن هنا تظهر "الحاجة" إلى التوقع المستقبلى المسبق لفهم تأثير القرارات الحالية على مختلف البيئات فى المستقبل. فهناك العديد من القرارات التى تؤخذ اليوم وسوف تنفذ فى الغد، والتى سوف يكون لها تأثير على عالم آخذ فى التغير، لا يلاحظ تغيره إلا قليلا.

كما أن دراسة المستقبل تعبير عن "اختيار" يجب على كل فرد أو مجتمع تبنيه فى الحاضر. والمهم تبني اختيار مات، سواء من أجل التفكير فى المستقبل أم لا، سواء من أجل التفكير فى عواقب أفعالنا فى المستقبل،

وكذلك من أجل التفكير في تأثير وجهة نظرنا عن المستقبل في أفعالنا الراهنة، أو من أجل التفكير في الحاضر فقط.

ولا تتوقف دواعي دراسة المستقبل عند مجرد كونها حاجة واختيار بل تمتد إلى كونها "طريقة لبناء تفكيرنا وعقولنا"، وطريقة لصياغة مفاهيمنا وأفعالنا الحياتية بل وقراراتنا كلها. فهناك اتفاق على كون الدراسات والبحوث المستقبلية طريقة مغايرة للتفكير في المجتمع والعالم من حولنا، وفي علاقة المجتمع بالطبيعة. كما أن طريقة التفكير هذه تقودنا إلى إمكانية تعليم أنفسنا وتعليم الآخرين فيما يتعلق بالمستقبل واتجاهاته، فالمستقبل جزء من حياتنا، لذا، فمن أجله وفيما يتعلق به لا بد لنا من تعلم هذه الطريقة التي لا تتوقف عند حد معاونة أبنائنا على مواجهة عالم أكثر سرعة وتداخلا مما هول عليه الحال الآن، بل أيضا لكونها أكثر أهمية للكبار كي يتعلموا أن يتخذوا القرارات وفقا للرؤية المستقبلية، فليس المهم هو القدرة على التنبؤ بأحداث معينة، ولكن الأهم هو القدرة على الإشارة إلى المسارات البديلة للمستقبل، وهذا هو صلب التحول الأساسي الحادث الآن في مفهومنا عن دراسة المستقبل.

ومع تعاظم الإجماع على أهمية دراسة المستقبل زادت فرص المؤسسات المستقبلية ومؤسسات البصيرة في إمكانية دراسة هذا المستقبل عبر ما عرف بالدراسات المستقبلية أو بحوث المستقبليات، أو ما سمي تجاوزا بعلم المستقبل.

وهناك مؤشرات أخرى تشير بدرجات متفاوتة إلى محاولة تكنولوجية أو اجتماعية أو هما معا، لرسم صور المستقبل تمهيدا للسيطرة عليه مثل: التنبؤ المشروط، والتنبؤ التخطيطي، وبحوث السياسات.

فكما هو واضح من التسميات تحولت الدراسات المستقبلية (وهى أكثر التسميات ارتباطا بما نقصد) من مجرد ميدان لاختصاص الكهنة والسحرة والحالمين، أو مجال لانطلاق الخيال إلى آفاق ذاتية بحتة، أو من مجرد تفسير غيبى للشعر الغامض الذى تلقىه كاهنة معبد دلفى العتيق والمصحوب بالدخان المتصاعد من مذابح للقرابين من هذا كله الى مجموعة دراسات تعتمد على منهجيات وتقنيات علمية بالغة الدقة والتعقيد، الأمر الذى أرتفع بها قريبا من مقصورة العلوم المهنية، فالبواعث الكامنة وراء كل منها مشتركة تقريبا يجمعها الفهم والتنبؤ والتحكم.

المستقبلية بين الخطية ومروحة الاختيارات:

ومع نهايات السبعينات اكتملت ملامح المستقبلية وأخذت مكانتها على التأثير فى رسم السياسات والاستراتيجيات المحلية والإقليمية والعالمية. وبدأت تتحول من مجرد كونها إسقاطات خطية (التي تمد الماضى فى المستقبل فتشكله فى إطار حتمى)، إلى التأكيد على مفهوم المستقبلات البديلة الذى يتحرر قليلا من الماضى ليسهم فى صياغة أكثر من مستقبل ممكن ويكشف عن إمكانية أن المستقبل يمكن ابتكاره أو على الأقل التأثير فيه. ثم انتقلت الدراسات المستقبلية نقلة نوعية جعلتها ترتبط بمفهوم التأثير المتقاطع للمستقبلات البديلة، والتي أصبحت بمقتضاه تلك المستقبلات متفاعلة مع بعضها البعض وفقا لنموذج معقد يتم من خلاله اتخاذ القرارات المختلفة. ثم كان التحول النوعى الأخير الذى أصبحت اتجاهات البحوث المستقبلية تقوم على محاولة التحكم فى المستقبل وتغييره، عن طريق ابتداع أشكال من المستقبلات "الممكنة" وتحويلها إلى مستقبلات "محتملة" وتطويرها إلى مستقبلات "مرغوبة" يمكن التخطيط "لتحقيقها" بأشكال متعددة. ولعل توفلر أول من طرح هذا التحول الأخير حينما قرر أن المجتمع لا يواجه فقط بمتواليه

من المستقبلات المحتملة، بل أيضا بتصنيفه من المستقبلات الممكنة، ويتضارب بين المستقبلات المفضلة. وقيادة التغير هي الاجتهاد في تحويل محتملات معينة إلى ممكنات سعيا على متفضلات متفق عليها. وإشارة إلى أن تحديد المحتمل يحتاج إلى "علم" مستقبلي، وتوصيف الممكن يحتاج إلى "فن" مستقبلي، وتوضيح المضل يحتاج إلى "سياسة" مستقبلية. ويمكننا توضيح هذا الجهد المضاعف في استشراف المستقبل وتخطيطه بصريا، ويصبح على عالم المستقبليات إذن أن يضع سياسة على أساس التعرف على البدائل والمسالك الممكنة والمرغوبة من بين البدائل المحتملة وتحديد المفضلات وأي منها جدير بالمعقولية.

وقد تبلورت حركة الدراسات المستقبلية خلال العقد الأخير على نحو يجعلها تميل إلى تحديد أهداف مستقبلية (أسلوب يوتوبي)، ولكن مع البحث في نفس الوقت عن مؤشرات في الماضي وفي الحاضر، خاصة لتحقيق هذه الأهداف من عدمه، (أسلوب استقرائى) ويسمى هذا الأسلوب المركب بالرؤية الاستراتيجية التي نجد ملامحها عند ماسينى ومارا وكثيرين.

وبهذا الشكل أصبحت الدراسات المستقبلية وسيلة للتعرف على سياسات تؤخذ الآن على قرارات تتخذ الآن تأثرا بهذه الصورة. فنحن لا نرسم صورة للمستقبل ولكن نتصورها ونختيلها لإعطائنا القدرة على الاختيار بين البدائل الآن.

منتدى عربى للفكر المستقبلى : الدواعى والإمكانية

لعل أول ما ينبغى إقراره هنا، ونحن نراجع الجهد المستقبلى العالمى وإنجازاته ونتابع خريطته خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، هو

التأكيد على أن استثمارنا كعرب للفرص المتاحة وتحولنا فى تدبر العواقب والمخاطر، فى أسوأ حالاته.

ومن هنا تصبح فكرة تأسيس مؤسسة غير حكومية متميزة غير ربحية تعمل كهيئة استشارية فى مجالات دراسات المستقبل، وتُعظم دور القطاعات الرشيدة والحكمة فى المجتمع العربى وتمتزج فيها الآراء والأفكار، وتمثل المصالح القومية، وتقوم على فلسفة الحوار والتآلف من أجل ترسيخ ثقافة مستقبلية ورؤى عربية موحدة والاقتراب العلمى الهادئ من القضايا الكبرى والاستراتيجية، مسألة بالغة الأهمية. ويمكن أن نطلق على هذه المؤسسة "المنتدى العربى للفكر المستقبلى". ويقع على عاتق المشاركين فى هذا المنتدى مسؤولية أدبية أمام الأجيال القادمة، فهو سيعمل كجرس إنذار مبكر لتقادى المخاطر والتحديات والتعامل معها قبل أن تنزل كالكارثة على رؤوس الأجيال القادمة، ويعمل فى نفس الوقت على الاستعداد لهذه المخاطر، واستثمار الفرص المستقبلية المتوقعة. كما يصبح هذا المنتدى معنيا بتأصيل القيم التى نود أن نورثها لأبنائنا وأحفادنا. وبالتالي فإن هذا المنتدى يمكن أن يكون بمثابة "شهادة تأمين" لمجتمعاتنا العربية ولأطفالنا للتخفيف من المخاطر والتحديات المتوقعة والاستعداد لتعظيم الفرص وحسن استثمارها مع توظيف فاعل للتوابت والمتغيرات المحلية والقومية والعالمية.

وقد تثار تساؤلات حول الصيغة التنظيمية للمنتدى والإجابات كثيرة، إلا أن المهم عندنا هو ألا يكون حكومياً أو بيروقراطياً، وأن يضم الطاقات البشرية المفكرة والشابة المعنية بالمستقبل والقادرة على استشراف آفاقه والمتدربة على التخطيط لبدائله، والساعية إلى نشر قيم الأصالة والمعاصرة فى آن واحد. أما الصيغ التنظيمية فمسألة تحتاج لمقال آخر.

فان ما نتصوره هنا هو أن وظائف هذا المنتدى يمكن بلورتها على أساس كونه:

- **جبهة للصمود القومي:** وبمعنى آخر أن يكون هذا المنتدى مشروع الأمل الصامد، فمهما كانت أسس التشاؤم العربى على المدى القصير، فلا بد أن المنتدى سيكشف لنا عن آفاق أوسع وأقوى للتفاؤل على المدى المتوسط والطويل، لأن فى مقدمة دواعى اليأس والإحباط لدينا كعرب غياب رؤية موحدة لمستقبلنا على كافة الأصعدة، وغياب الإجماع بيننا حول المجتمع الذى نريده والإنسان الذى نقصده.

وهذا وحده كفيل بأن يقودنا للفوضى. لذا فالبحث عن رؤية موحدة، ووضع خطوط عريضة لنموذج تنموى مستقبلى فاعل خلىق بغرس أسس الأمل وبالتالي التصدى لكافة قوى اليأس والقهر الخارجى والداخلى. والوقوف أمام كافة صور الانهيار الاقتصادى والاضطراب السياسى، وتدهور الأوضاع الاجتماعية والتعليمية والصحية.. الخ.

كما أن المنتدى يصبح معنيا فى هذا الصدد بتعميق الأسس العقلانية فى المجتمع العربى، من حيث تعميق أسس الإنجاز والأداء، وكذلك الأسس العلمية والمنهجية وتوضيح المعوقات التى تواجه تحقيق الرؤية العربية الموحدة، ولمواجهة المشاريع الأجنبية المفروضة علينا من الخصوم والأعداء التى تحاول تجديد استعمارنا ولكن عبر السيطرة على مستقبلنا والهيمنة على أفكارنا وإفساد معتقداتنا وقناعاتنا وتوجهاتنا وتراثنا. من هنا تتجلى أهمية الدور الحساس للمنتدى فى تحمل مسئولية الصمود أمام قوى التردى والتخلف الداخلية والخارجية، وفى الوقت نفسه تدعيم أسس التطور وتأمين

المعطيات الأساسية التى لابد منها للوعى الوطنى والقومى المستتير والمستقبلى.

- مؤسسة للبحث العلمى: فمن حيث كونه معنيا أساسا بالبحث عن المعرفة المستقبلية، لذا، فيجب أن يتجه إلى تعزيز وإبداع قدرة مستقبلية تكون قادرة على القيام بإجراء بحوث فاعلة فى مجالها وذلك عبر شبكة مركزية للبحث المستقبلى العربى الجماعى، تتصل بصيغ وقنوات فعالة بشبكات بحث وطنية شرعية فى الأقطار العربية، بما يعمل على رفع قدرة البحث المستقبلى العربى. كما يمكن أن يعمل كمجمع لكافة الأشغال البحثية المستقبلية المتناثرة داخل القطر الواحد لتعظيم فوائدها، بتوسيع وتسريع مشاركة المنظمات الحكومية وغير الحكومية والأهلية، بالإضافة إلى المعاهد والجامعات والأفراد غير المتواجدين بشكل مباشر فى البحث المستقبلى، كما يوطد الصلات البحثية والفكرية معهم عبر نشاطات بحثية وطنية وقومية متشابهة ومشاريع بحثية تنافس القضايا العربية الاستراتيجية وتسعى لتطوير بحث علمى مستقبلى أكثر ملاءمة للبيئة العربية وأكثر استقلالية.

ولا يجب أن يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يجب أن يتضمن النشاط البحثى للمنتدى، نشاطات موازية كإجراء الحلقات والسيمنارات البحثية لمناقشة القضايا البحثية الهامة كأولويات البحوث الوطنية لتوضيحها لمتخذي القرارات الوطنية والقومية، وتقديم النصح بخصوص المقترحات والنتائج البحثية. ويرتبط بهذا كله قيام المنتدى بتأسيس برامج تدريبية خاصة بالبحث المستقبلى وتقنياته بغية الارتقاء بقدرات الكوادر البشرية العاملة فى مجالات المستقبل، بما يجعلها

أكثر قدرة على المساهمة الفاعلة في حركة البحث والفكر المستقبلي والارتقاء بمستواه، وربط نتائجه بواقع المستقبل العربي.

- مصنع للأفكار المساندة لاتخاذ القرار الإستراتيجي: فالمنتدى بحكم انتسابه إلى نوعية من المؤسسات التي تتبصر في عواقب الأمور بحكمة وبصيرة، فإنه سيسعى لمناقشة تساؤلات "حرجة" نادرا ما يتم التعامل معها صراحة داخل المؤسسات العادية البيروقراطية، وستعتمد هذه المناقشة على طرق مختلفة في التفكير والحوار تقوم على الحرية والخيال والمجازة للقيود الزمنية والسياسية والمالية وغيرها. كاستخدام تقنيات العصف الذهني، واجتماع الخبراء، وتحديد الأدوار والسيناريوهات وغيرها من الأساليب التي تطلق العنان لخيال المشاركين وترتفع بقدراتهم على التفكير الخلاق، الأمر الذي يساعد على توفر حصيلة من الأفكار غير التقليدية لمسائل وقضايا استراتيجية كبرى، مثل البيئة والطاقة والمياه والصراع الحضارى مع الصحاينة، والطفولة، والبطالة، وعواقب العولمة والجات، والأمن الداخلى والخارجى، والقيم الوافدة، والتسلح، والتصحر، والتكنولوجيات الجديدة، والمعلوماتية.. الخ.

- المستقبل قبل عقود خير شاهد على نجاحها فى اكتشاف المستقبل وبدائله والتعامل المبكر مع مخاطره واستثمار فرصة، ونقل الأفكار اليوتوبية إلى الواقع، كما نجحت من ناحية ثانية فى تأكيد التعاون بين كل من المهندسين والشعراء والطبيعيين والمؤرخين والسياسيين واللغويين والمربين والفلاسفة والفنانين والأدباء والعلماء وغيرهم.

- فالمنتدى إذن سيؤمن الأخطار إلى جانب المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات. صناع القرار العرب نادرا ما يعطون الوقت الكافى لقراءة

التقارير ولا يستفيدون من النتائج عند اتخاذهم للقرارات إلا إذا كانت مدعومة بقرارات متخذة سابقا على المستوى السياسى، فان عرض الأفكار التى سوف يقدمها المنتدى سيكون مبسطا بالشكل الذى يتيح لصناع القرار التغلب على النقص الواضح فى قدراتهم المستقبلية، بتيسير دراسة هذه الأفكار والمعلومات والإفادة منها عند صياغة قراراتهم الحالية ودعم وترشيد قراراتهم المستقبلية. وبالتالي فسوف يساعد المنتدى صناع القرار على القيادة الفاعلة للآخرين والسيطرة الكاملة على الأحداث والتأثير فيها بدلا من ترك الأحداث تتحرك بعيداً عنهم. وبالتالي يعظم المنتدى من نتائج اليحوث المستقبلية ودراساتها ويقلل من حجم الشكوك حول فوائدها المرجوة.

- **بوثة لصهر الثقافيين والتعاون بين المعارف:** نتصور أن المنتدى سيعمل على تجسير الفجوة بين الثقافة العلمية والثقافة الأدبية أو ما يطلق عليه الثقافيين بتعبير "سنو"، وبالتالي يتيح فرص أعمق وأعظم للتعاون بين التخصصات والمعارف الأناية. فطالما توقع العلماء والأكاديميون العرب داخل أنظمة وتخصصات علمية وأكاديمية ضيقة، اعتادوا عليها كنوع من التأمين مما جعلهم عاجزين عن تجاوز آفاق هذه التخصصات أو التوصل عبرها، فأصبحت لدينا جزر منعزلة وهزيلة ومتحاربة فى بحر متلاطم الأمواج، تعتمد فى تحليل المسائل والقضايا على وجهات نظر فنية منفصلة عن غيرها تتضاءل قيمتها مهما عظمت، كما تتراجع قدرتها على التنبؤ أو التخطيط المسبق لمجالات التخصص ولقطاعات المجتمع وللحياة وللحضارة بوجه عام. الأمر الذى يؤدى إلى التفاقم المستمر فى المشكلات خاصة الكبرى منها. هذا فى الوقت الذى تشهد فيه النظم العلمية فى العالم التوجه نحو

التخصصات البينية والتقاطعية وعبر التخصصية، والتي تمثل رؤية أكثر عمقا واتساعا، وتسمح بالتعامل الكفاء مع التعقيدات المتنامية التي أصبح من الصعب شرحها من منطلق أدوات مجال أكاديمي واحد، كما هو الوضع الراهن في معظم الأحوال، كما تتيح لصناع القرار على كافة المستويات تجاوز استخدام العقلية الساخنة المتحاربة في معالجة المسائل والقضايا الملحة والاستراتيجية، وكسر الحواجز بين الباحثين الفرادى وتسمح بتبادل الأفكار ووجهات النظر بينهم. فالمنتدى يسهل تلاقى الأفكار من كافة التخصصات ويخصبها بالرؤية القومية، كما يساعد على تجسير الفجوة بين صناع القرار السياسى والمتقنين والباحثين، والممارسين من ناحية ثانية، فيقتربون من بعضهم البعض من خلال حواراتهم ودراساتهم المستمرة.

- **مركز لنشر الوعي المستقبلى:** فالمنتدى ينبغي أن يلعب دوره فى حقن شرايين المجتمع العربى بأكمله بالوعى المستقبلى، وينشط خلاياه بالأفكار الاستشرافية والمستقبلية، ويبدل عقليته من التقليد إلى النقد والإبداع، ويخلص سلوكه من ردود الأفعال إلى المبادأة والتوقع.

- ولكى يتحقق ذلك لابد للمنتدى أن يطور قاعدة معلوماتية بخصوص مستقبل العالم بعامة والوطن العربى وأقطاره بخاصة، وهذا لا يتم من دون وجود "بنى تحتية" خاصة بالاتصالات، وتطوير هذه القدرات الاتصالية يحتاج إلى وسائل إعلامية مختارة بشكل جيد من قبيل إصدار وطباعة الكتيبات والرسائل الإعلامية والصحفية والمجلات الدورية، كما ينظم الندوات والمؤتمرات الدورية ونصف السنوية والسنوية لإثارة الاهتمام بالبحث والفكر المستقبلى، وتقديم المعلومات والتقارير الاستراتيجية للقارئ العربى وللمتخصص وأيضا لصانعى

السياسات ومتخذى القرارات. فالمنندى يصبح ملزماً بالبحث عن صيغ لتبسيط اللغة غير المفهومة أو التخصصية للتقارير أو الدراسات أو تلك التى لا تتصل مباشرة بتشكيل السياسات وتطبيقها، أو بنشر مقتطفات من التقارير أو نشرها فى صورة ملخصات تنفيذية أو غيرها.

ملحق

ملحق (١)

دليل مبادئ الاستشراف

فيما يلي دليل قدمه أرمسترنج* لعدد مائة وتسعة وثلاثون مبدأ يمكن أن توضح وتقدم معرفة ملخصة شاملة حول الاستشراف وتلك المبادئ تغطي تشكيل المشكلة، وجمع المعلومات حولها، واختيار وتطبيق الطرق، وتقويم تلك الطرق، واستخدام الاستشراف .

وكل مبدأ منها مذكور معه الغرض منه وكذلك المواقف المتصلة به، إلى جانب مصادر الأدلة، وثمة قائمة اختبارية من المبادئ التى يمكن أن تساعد فى عقد اختبار سمعى مبدئى لعملية الاستشراف.

ومن خلال فحص عملية الاستشراف، ومحاولة تحسينها يمكن للمديرين أن يزيدوا من دقة العملية وأن يقللوا من تكلفتها..

* J.Scott Armstrong (ed), Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners, (Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001)

ويمكن الاحتكام في عملية فحص الاستشراف إلى مبادئ الاستشراف
الـ ١٣٩ المقدمة فيما يلي:

وتلك المبادئ مصنفة إلى ١٦ فئة تغطي النقاط التالية:

١. تركيب المشكلات
٢. الحصول على المعلومات
٣. تعديل الأساليب
٤. تقويم الأساليب
٥. استخدام الاستشراف

ولن يتم استخدام المبادئ كلها في موقف واحد، ولكن ذلك سوف
يعتمد في المقام الأول على طبيعة الموقف.

تركيب المشكلة:

١. وضع الأهداف :

تم تحديد الأهداف في الموقف، ثم فكر في القرارات التي من شأنها
أن تصل بك إلى تلك الأهداف :

١-١ قم بوصف القرارات التي يمكن أن تتأثر بالاستشرافات.

الوصف : المستقبليون عليهم أن يفحصوا كيف يمكن للقرارات أن تتعدد
اعتمادا على الاستشراف.

الهدف : تحسين استخدام الاستشراف من خلال ربطه بعملية اتخاذ القرار.

شروط (الاستخدام) : الاستشرافات ضرورية فقط عندما تؤثر على اتخاذ
القرارات، فإذا لم يكن ثمة قرارات ستتخذ، إذن فلا يوجد تبرير
اقتصادي للقيام بعملية الاستشراف.

الدليل على هذا المبدأ: ينبع من الشعور العام بصحته.

٢-١ قبل الشروع فى عملية الاستشراف، يجب الاتفاق على أفعال ستتخذ وفقاً لاختلاف الاستشرافات المختلفة.

الوصف : يمكن تنفيذ هذا المبدأ عن طريق سؤال متخذى القرارات كيف ستغير الاستشرافات المحتملة من قراراتهم، كالقول - على سبيل المثال - إذا كان الاستشراف ١٠٠ فسوف تلغى المشروع، وإذا كان ما بين ١٠٠-١٤٩ فسنحاول الحصول على معلومات أكثر، أما لو كان ١٥٠ فأكثر فسوف نكمل المشروع.

الهدف: تحسين استخدام الاستشراف .

الشروط : الاستشرافات ضرورية فقط إذا كانت ستؤثر على اتخاذ القرار.

الدليل على صدق هذا المبدأ : شعور عام.

٣-١ تأكد من استقلال الاستشرافات عن السياسات

الوصف : يجب الفصل بين عملية الاستشراف وعملية التخطيط، ولتحقيق ذلك يجب أن تقوم مجموعتين منفصلتين بإجراء العمليتين، وعلى الرغم أن هذا المبدأ على درجة كبيرة من الأهمية إلا أنه غالباً ما يتم تجاهله.

الهدف: تحسين استخدام الاستشراف عن طريق منع التحيزات.

الشروط: الاستشرافات المنفصلة على درجة من الأهمية عندما يترتب عليها تغييرات أساسية.

الدليل على صدق المبدأ: الشعور العام بصدقه.

٤-١ تأكد من مدى إمكانية استشراف الأحداث.

الوصف: تحديد إمكانات استخدام إجراءات الاستشراف الرسمية سوف تؤدي إلى استشرافات أفضل من الإجراءات الحالية أم لا؟ فعلى سبيل المثال الاستشرافات قصيرة المدى بسوق البورصة لا تحسن من الدقة ما لم تكن معتمدة على معلومات داخلية.

الهدف: تقليص التكاليف بتجنب الاستشرافات عديمة الفائدة.

الشروط : عندما يبين بحث أولى أن منطقة ما لن تحقق الفائدة يجب تجنب الاستشرافات الرسمية.

الدليل على صدق المبدأ: يوجد سند امبريقي قوى.

٥-١ يجب الحصول على موافقة متخذى القرار على الأساليب المستخدمة.

الوصف: يجب شرح كيف سيتم القيام بالاستشرافات، ومعرفة مدى موافقة متخذى القرار على ذلك.

الهدف: الموافقة على أسلوب الاستشراف يمكن أن يحسن من استخدامه.

الشروط: أن قبول متخذى القرار بطريقة الاستشراف هامة عندما تكون بيدهم السيطرة على استخدام الاستشرافات .

الدليل على صدق المبدأ: هناك بعض الأدلة الامبريكية على صدقه.

٢. بناء المشكلة Structuring the Problem

أن المشكلة يجب أن تبنى حتى يتثنى للمحلل أن يستخدم المعرفة بشكل فعال، وحتى تكون النتائج ذات فائدة لاتخاذ القرار.

٢-١ تحديد النتائج الممكنة قبل الشروع فى الاستشراف

الوصف : أن القيام بعملية عصف ذهنى حول النتائج المحتملة يساعد فى بناء الاقتراب الأنسب .

الهدف: تحسين دقة الاستشراف

الشروط: أن تحديد النتائج الممكنة له أهمية خاصة فى المواقف التى تكون فيها النتائج غير واضحة، وأن يكون الفشل فى تحديد النتائج يؤدى إلى التحيز فى عملية الاستشراف.

الدليل على صدق المبدأ: دليل غير مباشر.

٢-٢ تحقيق التوافق بين القرارات ومستوى البيانات المطلوبة لها.

الوصف: يجب أن يساعد متخذ القرارات فى تحديد حجم الحاجة إلى الاستشرافات فى كل مرحلة.

الهدف: تحسين الاستشرافات عن طريق توفيقها مع القرارات.

الشروط: يجب أن تتوافر المعلومات الكافية لكل مستوى من مستويات التصاعد.

٢-٣ تحليل المشكلة إلى أجزاء

الوصف: استخدام أسلوب من أسفل لأعلى ، وذلك بالقيام باستشراف كل مكون على حدة ثم نقوم بعد ذلك بدمجهم معاً.

الهدف: تحسين دقة الاستشراف عن طريق تحسين مصداقيته، وأيضاً عن طريق تحليل المشكلة يمكن استخدام مصادر معلومات جديدة وأساليب تنبؤ مختلفة بشكل أكثر فاعلية.

الشروط: يجب تحليل المشكلة في المواقف التي تتطوى على درجة عالية من عدم اليقين، مع مراعاة أن محاولة التقليل لن تحسن من الدقة، إذا لم تكن عناصر المشكلة قابلة للقياس بشكل به مصداقية.

٢-٤ تحليل التسلسل الزمني من خلال القوى المعتادة

الوصف: القوى المعتادة تمثل الآثار الموجهة المتوقعة للعوامل التي تؤثر على التسلسل الزمني، ويمكن تصنيف تلك العوامل فيما يلي: النمو، والتحلل، والمعارضة، والتراجع، والتدعيم، ومن خلال عملية التحليل، نقوم بتحليل تلك القوى ثم بتركيبها معاً بعد ذلك من خلال الاستشراف المستقبلي العام.

الهدف: تحسين دقة الاستشراف.

الشروط: نقوم بالتحليل من خلال القوى المعتادة عندما يكون التسلسل الزمني متأثراً بعوامل لها آثار متضاربة مع الاتجاهات الاستشرافية، كما يمكن استخدام هذا الإجراء أيضاً مع الاستشرافية التقويمية.

الدليل على صدق المبدأ: دليل امبريقي ضعيف.

٢-٥ قم بتحليل بنائى للمشكلات حتى تتعامل مع التفاعلات الهامة بين المتغيرات.

الوصف: التفاعلات تشير إلى كون العلاقة بين x_1 ، y مرتبطة بمستوى x_2 .

الهدف: تحسين دقة التنبؤ.

الشروط: عندما يكون للتفاعلات آثار هامة يجب أن نضعها في اعتبارنا عند تحليل المشكلة.

٦-٢ القيام ببناء تحليلى للمشكلات التى تتضمن سلاسل من التأثيرات الاعتيادية.

الوصف: عندما توجد سلسلة من التأثيرات مثل كون X_1 يؤدي إلى y والذى بدوره يؤدي إلى z فان القيام بالمعادلات التلقائية فى هذه الحالة لا يؤدي إلى دقة التنبؤ، ولكن الأجدى القيام ببناء سلسلة من النماذج المترابطة.

الهدف: تحسين دقة التنبؤ.

الشروط: استخدام السلاسل أو الحلقات الاعتيادية عندما يكون لهم تأثيرات هامة.

٧-٢ تحليل السلاسل الزمنية على أساس المستوى والاتجاه.

الوصف: استخدام أسلوب فحص المستوى والاتجاه يعد من أقدم وأثبت المبادئ، وأكثرها استخداما.

الهدف: تحسين دقة الاستشراف.

الشروط: يعد التحليل مفيدا إذا كان هناك اتجاهات مختلفة، يمكن قياسها بأساليب مختلفة.

الحصول على معلومات

هذا الجزء من المبادئ يختبر عمليات تحديد وجمع وإعداد البيانات حتى يتم استخدامها فى الاستشراف .

٣. تحديد مصادر البيانات.

٣-١ استخدام النظرية لترشيدك في البحث عن المعلومات المتعلقة بمتغيرات تفسيرية.

الوصف: النظرية والبحث المسبق يمكن أن يساعدا في انتقاء البيانات المتعلقة بمتغيرات تفسيرية.

الهدف: تحسين دقة الاستشراق.

الشروط: قبل استخدام هذا المبدأ فإن المحلل يجب أن يكون لديه معرفة سابقة معتمدة على الخبرة أو الدراسات السابقة.

٣-٢ التأكد من أن البيانات تتوافق مع الموقف الاستشراقي

الوصف: في مثل هذه الحالات تعتبر البيانات عن السلوك الماضى خير مؤشر عن السلوك المستقبلى.

الهدف: تحسين دقة الاستشراق.

الشروط: هذا المبدأ يمكن تطبيقه مع كل الظروف.

٣-٣ تجنب مصادر المعلومات التى تنطوى على تحيز.

الوصف: يجب تجنب البيانات التى جمعت عن طريق أفراد أو منظمات لديهم ميول أو وجهات نظر متحيزة.

الهدف: تحسين دقة الاستشراق.

الشروط: يجب إتباع هذا المصدر عندما يمكن تحديد مصدر المعلومات المتحيزة، وأيضاً تحديد البدائل المتاحة.

٣-٤ استخدام مصادر بيانات متنوعة.

الوصف: استخدام أساليب بديلة لقياس نفس الشيء، وإذا لم تتوافر مصادر بيانات غير متحيزة يجب استخدام لها وجهات تحيز مختلفة.

الهدف: تحسين دقة الاستشراق.

الشروط: استخدام مصادر بيانات متنوعة عند احتمال وجود تحيزات.

٣-٥ الحصول على معلومات من حالات متشابهة فمثل تلك المعلومات يمكن أن تساعد في تقدير الاتجاهات.

الوصف: الاتجاهات في السلاسل الزمنية المتماثلة يمكن أن توفر معلومات مفيدة عن الاتجاهات في السلاسل موضع الاهتمام.

الهدف: تحسين دقة الاستشراق.

الشروط: يجب أن تتوافر القدرة على تحديد البيانات المتشابهة.

٤. جمع البيانات

بمجرد أن تحدد مصدرا عليك بجمع بيانات مترابطة ومقبولة ولها مصداقية.

٤-١ استخدام الإجراءات غير متحيزة لجمع البيانات.

الوصف: ينبغي أن يكون جمع البيانات متحررا من التحيز بقدر الإمكان .

الشروط: يستخدم هذا المبدأ عندما يكون هناك وسائل أو مصادر بيانات بديلة.

٤-٢ تأكد من مصداقية المعلومات وانخفاض نسبة الخطأ.

الوصف: ينطبق ذلك بشكل أساسي على المتغيرات المستقلة.

الشروط: تزداد أهمية هذا المبدأ عندما يصعب القياس مثل الأحداث نادرة الحدوث كهجوم إرهابي مثلاً.

٣-٤ تأكد من صلاحية المعلومات:

الوصف: التأكد من مرور المعلومات على اختبارات الصلاحية.

الشروط: يطبق هذا المبدأ على كل المواقف، وخاصة تلك التي تنخفض فيها نسبة الصلاحية.

٤-٤ الحصول على كل المعلومات الهامة

الوصف: في السلاسل الزمنية يجب الحصول على معلومات عن أحداث بعينها في السلسلة.

الشروط: تزداد أهمية هذا المبدأ عندما يكون هناك تغيرات كبيرة.

٥-٤ تجنب جمع البيانات غير المترابطة.

الوصف: بدلا من التوسع في جمع البيانات يجب جمع البيانات فقط المرتبطة بالموقف.

الشروط: يطبق على كل أنواع الاستشرافات.

٦-٤ الحصول على أحدث البيانات.

الوصف: حتى لو كانت البيانات الحديثة مبدئية فسوف تحتوى بالضرورة على معلومات مفيدة.

الشروط: هذا المبدأ مهم بخاصة لبيانات السلاسل الزمنية، والمواقف التي تشهد تغيرات سريعة.

٥. تحضير المعلومات

تحضير البيانات لعمليات الاستشراف

٥-١ قم بتنظيف البيانات

الوصف: قم بتعديل الأخطاء القيم الغائبة أو التعريفات المتغيرة.

الشروط: قم بتنظيف البيانات إذا كان ثمة دواعي للمراجعة.

٥-٢ استخدام التحويلات كما هو متطلب من التوقعات.

الوصف: أى تحول يجب أن يؤكد أن البيانات تتسجم مع النظرية المستخدمة أو توقعات الخبراء.

الشروط: التحويلات لها أهمية خاصة عندما يكون هناك توقعات بتغيرات كبيرة.

٥-٣ قم بضبط السلاسل المتداخلة.

الوصف: قم بزيادة البيانات خلال الوقت والمساحة أو وحدات القرار حتى تتجنب القيم الصفرية.

الشروط: يطبق على السلاسل الزمنية عند الإحساس بالقيم الغير السلبية.

٥-٤ قم بضبط الأحداث الماضية غير المنتظمة

الوصف: استخدام الأساليب الإحصائية لضبط الأحداث الماضية غير المنتظمة.

الشروط: أنت تحتاج إلى تحديد توقيت وأثر الأحداث بدقة معقولة.

٥-٥ قم بضبط الأحداث المنتظمة.

الوصف: قم بضبط الأحداث المنتظمة (الإجازات-أيام البيع...الخ)

الشروط: فى السلاسل الزمنية تستخدم الضبط الموسومى فقط عندما تكون التغيرات الموسمية متوقعة.

٦-٥ استخدم العوامل الموسمية المتعددة للسلاسل التى لها اتجاه معين عندما يتعين الحصول على تقديرات دقيقة للعوامل الموسمية.

٧-٥ تجاهل العوامل الموسمية إذا كانت ستؤدى إلى عدم اليقين.

الوصف: العوامل الموسمية يمكن أن تؤدى إلى الخطأ فى مواقف تتضمن درجة من عدم اليقين.

الشروط: تجاهل العوامل الموسمية عندما يكون تقديراتها غير يقينية.

٨-٥ استخدام عروض توضيحية للبيانات.

الشروط: تستخدم عندما يكون هناك وضوح فى أشكال البيانات.

٦. انتقاء الطرق

١-٦ ضع قائمة بالمعايير الانتقائية قبل الأساليب التقويمية.

الوصف: الدقة هى فقط معيار واحد من ضمن معايير عدة.

الشروط: هذا ينطبق فقط عندما يتواجد العديد من الطرق المتاحة للتطبيق.

٢-٦ استشر الخبراء غير المتحيزين عن أفضل الطرق الممكنة

الوصف: يمكن للخبراء أن يشاروا إلى أفضل الطرق الممكنة.

٣-٦ استخدام الطرق البنائية وليس الطرق غير البنائية للاستشراف.

٦-٤ استخدام الطرق الكمية وليس الطرق الكيفية.

الوصف: الطرق الكمية يمكن أن تكون أقل تحيزاً من الطرق الكيفية.

٦-٥ استخدم الطرق المعتادة بدلاً من الطرق غير المألوفة.

الوصف: من المرغوب فيه عامة الأخذ فى الاعتبار العوامل التى تؤدي إلى تغييرات فى المتغير موضوع الاهتمام خاصة عندما يتعين التنبؤ بتأثيرات تغييرات السياسة.

الشروط: استخدام الطرق الاعتيادية يعتبر ذو أهمية خاصة عندما يتعين التنبؤ بتأثيرات تغييرات السياسة.

٦-٦ استخدام طرق سهلة ما لم تحتم البراهين الامبريقية استخدام مدخل أكثر تعقيداً

٦-٧ قم بالتوفيق بين طريقة أو/ طرق الاستشراف وموقفه

٦-٨ قارن بين طرق الاستشراف المختلفة.

٦-٩ تأكد من قبول واستيعاب المستخدمين للطرق المنتقاة.

٦-١٠ اختبر قيم الطرق الاستشرافية البديلة.

الوصف: اختبر ما إذا كانت التكاليف أقل نسبياً من المكاسب المحتملة.

٧. تعديل الطرق

١-٧ حافظ على بساطة الطرق الاستشرافية.

٢-٧ الطريقة الاستشرافية يجب أن تقدم عرضاً واقعياً للموقف.

الشروط: عادة ما تكون موافقة الطريقة الاستشرافية للموقف واضحة، ولكن هذا المبدأ تزداد أهميته بوجه خاص عندما ينتاب الموقف الغموض.

٧-٣ فلتكن تقليدياً محافظاً في المواقف التي تتطوى على عدم يقين أو عدم استقرار.

٧-٤ لا تتنبأ بالدوائر

الوصف: الدوائر عادة تشير إلى تقلبات منتظمة سنوياً في البيانات.

٧-٥ قم بالضبط والتعديل من أجل إحداث متوقعة مستقبلاً

٧-٦ استخدم أنماط متشابهة من البيانات.

الوصف: استخدام أشكال متشابهة من البيانات يساعد على تقدير العناصر الرئيسية للاستشراف.

٧-٧ تأكد من الترابط والانسجام مع الاستشرافات الخاصة بالسلاسل المرتبطة وفترات الوقت المرتبطة.

الشروط: الترابط والانسجام هامة بوجه خاص عندما تكون الخطط معتمدة على الاستشرافات لعناصر مرتبطة، وأيضاً عندما لا يكون للبيانات درجة مصداقية عالية.

٨. تعديل الطرق التقويمية وضبطها.

٨-١ قم باختبار مسبق للأسئلة التي تنوى استخدامها.

٨-٢ قم بتنسيق الأسئلة في طرق بديلة.

٨-٣ أطلب من الخبراء أن يبرروا استشرافاتهم كتابة.

٨-٤ قم بتوفير مقاييس عددية في تصنيفات متعددة من أجل إجابات الخبراء.

٨-٥ أجمع استشرافات من خبراء مختلفين في معلوماتهم ومدخلهم للمشكلة.

٨-٦ أجمع توقعات من العينة الممثلة.

٧-٨ أجمع استشرافات من عدد كافى من المستجيبين.

٨-٨ أحصل على أكثر من تنبؤ لنفس الحدث من كل خبير.

٩. تعديل الطرق الكمية.

٩-١ قم بضبط النموذج الاستشرافى على الأفق.

الوصف: النماذج قصيرة المدى يجب أن تؤكد بقوة على آخر الملاحظات، أما النماذج طويلة المدى فيجب أن تعتمد على النزعات طويلة المدى.

٩-٢ وافق بين النموذج والظاهرة التى تتطوى عليه.

الوصف: هذه القضية تتطلب معرفة وثيقة المجال المدروس.

الشروط: هذا المبدأ ينطبق فقط عندما تتوافر معرفة عن ظاهرة ما، ومن المهم أن تحدد ملامح البيانات.

٩-٣ لا تستخدم "التفسير" فى تطوير النموذج

الوصف: هذه القدرة فى تفسير البيانات التاريخية تعتبر أساس ضعيف للمتغيرات المنتقاة.

الشروط: هذا المبدأ له أهمية خاصة مع بيانات السلاسل الزمنية.

٩-٤ ضع أهمية اكبر الأكثر صلة بالموضوع.

٩-٥ قم بتحديث النماذج بشكل مستمر.

الشروط: هذا المبدأ يطبق عندما يكون هناك تغيرات حديثة كبيرة.

١٠. تعديل الطرق: الطرق الكمية بمتغيرات تفسيرية.

١-١٠ أعتد على النظرية والخبرات المتوافرة فى المجال عند اختيار المتغيرات التفسيرية أو المعتادة.

٢-١٠ استءدم كل المتغيرات الهامة.

٣-١٠ اعتمد على النظرية والخبرات المتوافرة فى المجال عند تحديد اتجاهات العلاقات.

الوصف: الأكاديميون والممارسون عادة ما يخطئون هذا المبدأ، وذلك باستعدادهم التلقائى لأن يتركوا البيانات لتشرح نفسها بنفسها.

٤-١٠ استءدم النظرية والخبرات بالمجال عند تقدير أو تحديد مقدار العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التفسيرية.

٥-١٠ استءدم أنماط مختلفة من البيانات لقياس العلاقات بين المتغيرات.

٦-١٠ قم بتجهيز الاستشرافات على الأقل للبيئتين بديلتين.

٧-١٠ قم باستشراف تداخلات بديلة محتملة.

الوصف: هذا المبدأ ينطبق على العناصر المتحكم فيها، مثل السؤال " ماذا يحدث لو فعلنا القضايا X ؟ "

٨-١٠ طبق نفس المبادئ فى استشرافات المتغيرات التفسيرية (أو التابعة).

٩-١٠ قم بتقليص الاستشرافات الخاصة بالتغير إذا كان ثمة عدم يقين مصاحب للتنبؤ بالمتغيرات التفسيرية.

١١. التكامل بين الطرق الكمية والتقويمية

١-١١ استءدم إجراءات بنائية للتكامل بين الطرق الكمية والتقويمية.

٢-١١ استءدم تقويم بنائى كمدخلات للنماذج الكمية.

٣-١١ استءدم المعرفة المحددة سلفاً بالمجال فى اختيار ووزن وتعديل الطرق الكمية.

١١-٤ حدد (أو ضع حدود) بالضوابط الذاتية للاستشرافات الكمية.

١١-٥ استخدم أسلوب المقاربة التقويمية بدلاً من استشرافات الخبير.

١٢. دمج الاستشرافات

١٢-١ أدمج استشرافات من مداخل مختلفة

١٢-٢ استخدم مداخل (أو استشرافات) عديدة، ومن المفضل أن يكونوا خمسة على الأقل.

١٢-٣ ابدأ بالاستشرافات المتساوية فى الوزن أو القيمة.

١٢-٤ استخدم أساليب تهذيبية أو تعليمية للاستشرافات عن طريق حذف أو تجاهل النزعات الاستشرافية الأعلى والأقل أو الاحتفاظ بمتوسطها.

١٢-٥ استخدم المقارنات لتتويع الأوزان فى مكونات الاستشرافات.

١٢-٦ استخدم المعرفة بالمجال لتتويع الأوزان فى مكونات الاستشرافات.

١٢-٧ قم بدمج الاستشرافات إذا لم تكن على يقين بطبيعة الموقف.

١٢-٨ قم بدمج الاستشرافات إذا لم يكن هناك يقين بخصوص أى النماذج أفضل للاستخدام.

١٢-٩ قم بدمج الاستشرافات عندما يكون هناك أهمية لتجنب الأخطاء الكبيرة.

• تقويم الطرق الاستشرافية.

١٣. الطرق التقويمية.

١٣-١ قارن بين الطرق المعقولة (على الأقل طريقتين)

١٣-٢ استخدم اختبارات موضوعية للافتراضات.

١٣-٣ صمم اختبارات مواقف تتوافق مع مشكلة الاستشراف.

١٣-٤ قم بوصف الشروط المرتبطة بمشكلة الاستشراف.

- ١٣-٥ قم بتفصيل (أو ضبط) التحليل على القرار
 ١٣-٦ أوصف التحيزات المحتملة للمتنبئين
 ١٣-٧ أختبر صلاحية ومصداقية البيانات
 ١٣-٨ وفر إتاحة ميسرة للبيانات
 ١٣-٩ وفر توضيح كامل للطرق
 ١٣-١٠ اختبر فروض الصلاحية
 ١٣-١١ اختبر فهم العملاء للطرق المستخدمة
 ١٣-١٢ استخدم إعادة التقويم المباشر لتحديد الخطأ
 ١٣-١٣ كرر تقويمات الاستشراف لضمان مصداقيتها

١٤. تقييم عدم التيقن

- ١٤-١ قم بتقدير التداخلات المحتملة مع التنبؤ.
 ١٤-٢ استخدم إجراءات موضوعية في تقدير التداخلات الظاهرة مع التنبؤ
 ١٤-٣ طور التنبؤ بالتداخلات عن طريق استخدام تقديرات امبريقية تعتمد على عروض واقعية لمواقف الاستشراف.
 ١٤-٤ استخدم التحويلات عند الاحتياج إليها لتقدير التداخلات السيمترية.
 ١٤-٥ تأكد من الانسجام والاتساق على طول أفق الاستشراف.
 ١٤-٦ بين أسباب احتمالية خطأ الاستشراف.
 ١٤-٧ عند تقويم تداخلات التنبؤ، ضع قائمة بالنتائج المحتملة لها.
 ١٤-٨ أجمع تغذية مرتدة جيدة عن مدى دقة الاستشراف وأسباب حدوث أخطاء به.
 ١٤-٩ قم بدمج تداخلات التنبؤ من طرق استشرافية بديلة.
 ١٤-١٠ استخدم عوامل أمان لضبط الثقة الزائدة في تداخلات التنبؤ.
 ١٤-١١ أجرى تجارب لتقويم الاستشرافات

١٤-١٢ لا تقم بتقويم عدم اليقين فى الاجتماعات التقليدية للمجموعة .
 ١٤-١٣ قم بإدخال عدم اليقين المتعلقة بالتنبؤ الخاص بالمتغيرات التفسيرية
 فى تداخلات التنبؤ.

١٥. استخدام الاستشرافات

- ١٥-١ قم بتقديم الاستشرافات والبيانات المدعمة لها فى شكل مبسط مفهوم.
- ١٥-٢ قم بتوفير توضيحات كاملة واضحة ومبسطة للطرق.
- ١٥-٣ أوصف افتراضاتك.
- ١٥-٤ قدم تداخلات التنبؤ.
- ١٥-٥ قدم الاستشرافات على هيئة سيناريوهات.
١٦. تعلم ذلك سوف يودى إلى تحسين إجراءات الاستشراف
- ١٦-١ خذ فى اعتبارك استخدام نماذج استشرافية تكيفية.
- ١٦-٢ أبحث عن تغذية مرتدة للاستشرافات.
- ١٦-٣ قم بتأسيس عملية مراجعة نظامية لطرق الاستشراف.
- ١٦-٤ قم بتأسيس عملية مراجعة نظامية للتأكد من أن الاستشرافات تستخدم على أكمل وجه.

المراجع والمصادر

مصادر الجزء الأول

- إبراهيم سعد الدين وآخرون؛ صور المستقبل العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الأمم المتحدة، ١٩٨٢).
- أحمد محمد فرحات: أساليب التنبؤ في مجال العلوم والتكنولوجيا في: إبراهيم العيسوي (تحرير): أساليب إعداد التنبؤات والتصورات والخطط طويلة المدى، المهدى المنجرة: من أجل استعمال ملائم للدراسات المستقبلية عالم الفكر، المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، يناير/مارس ١٩٨٨.
- الموسوعة الفرنسية العالمية: المستقبلية أو علم علم المستقبل، الفكر العربي، العدد (١٠)، مارس/أبريل، ١٩٧٩.
- حسن صعب: المقاربة المستقبلية للإنماء العربي (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩)
- روبرت يونج: خزانة الأفكار ومصانع الأفكار، رسالة اليونسكو، مايو ١٩٧١.
- روى امارا: علم المستقبليات.. إلى أين؟، ترجمة محمد أحمد صديق، الثقافة العالمية، السنة الأولى، المجلد الأول، العدد الثاني، يناير ١٩٨٢.
- ضياء الدين زاهر: "الدراسات العليا العربية: الواقع وسيناريوهات المستقبل"، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الأول، يناير ١٩٩٥.
- ضياء الدين زاهر: مبادئ وخصائص الدراسات المستقبلية، مجلة علوم وتكنولوجيا ، عدد أكتوبر ١٩٩٨.
- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩١)
- ف.كورنوتوف: صراع الأفكار في العالم الحديث، ترجمة حنا عبود (دمشق؛ دار دمشق، ١٩٨١)
- فرانسوا هيثمان: السيطرة على المستقبل، ترجمة كمال خوري، (دمشق، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٨١).
- قسطنطين زريق، نحن والمستقبل، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧)

- محمد زايد: علم المستقبل فى وقتنا الحاضر، الفكر العربى، العدد (١٠)، مارس/أبريل، ١٩٧٩.
- محمد محمود ربيع وإسماعيل صبرى مقلد (تحرير)؛ موسوعة العلوم السياسية، (الكويت- جامعة الكويت، ١٩٩٣)
- نادر فرجاني: حول استشراف أبعاد مستقبل الوطن العربى؛ رؤية نقدية للجهود المحلية والخارجية فى: المعهد العربى للتخطيط: الحلقة النقاشية الثالثة للعام الدراسى ١٩٨٠/٧٩، (الكويت: المعهد العربى للتخطيط، ١٩٨٠).
- Daniel Bell; The Coming of Post-Industrial Society: A venture in Social Forecasting (New York; Basic Books, Inc, 1976)
- Dannis Pirages; Global TechnoPlotics, The International Politic of Technology & Resources, (Pacific Grove, Calif, Books Publishing Company, 1989)
- David Macarov; Certin Change: Social Work Practice in the Future, (Silver Spring, MD; The NASW Press, 1991)
- David Macarov; Certin Change: Social Work Practice in the Future, (Silver Spring, MD; The NASW Press, 1991)
- Dror Y.; A third Look at Futures studies; Technological Forecasting and Social change, Vol.5, No.2, 1973.
- E.A.Ogly; The Forecaster's Maza, Trans.; K.Judelson, (Moscow; Progress Publishers, 1975)
- Edward Cornish; The Study of The Future: An Introduction to The Art and Science World, (Washington, D.C.; World Future Society, Fifth Printing, 1983)
- Eleonora Barbieri Masini; Why Futures Studies/, (London; Grey Seal Books, 1993)
- Encyclopedia Americana, 1984.
- Harlod G. Shane; the Educational Significance of the future, (Bloomington, Indiana; Phi Delta Kappa, 1973)
- J.Scott Armstrong (ed.), Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners, (Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001)

- James A. Johnson et.al ; Introduction to Foundations of American Education: Resource Boocklet and Overhead Transparency Masters to Accompany, (Boston; Allyn and Bacon, Inc., Fourth-edition, 1979)
- James Lewis, Jr., Long- Range and Short-Range Planning for Educational Administration, (Boston; Allyn and Bacon, Inc., 1983)
- Jermoe C.Glenn (ed.); Futures Research Methodology: Version 1.0, (Washington, D.C., American Council for the United Nations University, The millennium Project, 1999)
- Jib Fowles; Handbook of futures Research(Westport, Connecticut; greenwood Press, 1978)
- Joseph p. Martino; Methods of Forecasting, In: Howard F. Didabury, Jr. (ed.); Student Handbook for the Study of The Future, (Washington, D.C.; World Future Society, Second Printing, 1982)
- Kurt Baiet and Nicholas Researcher (eds); Values and the Future, (New York; The Free Press, 1969)
- Michel Godet; From Anticipation to Action, (Paris; UNESCO, 1994)
- Pyatr Fedoseyev; The Man of The Future, Social Sciences, Vol.XII, No. 1989.
- Richard W.Hostrop (ed.); Foundations of Futurology In Education, (Honewood; Illinios, ETC Publications, 1973)
- S.A.Abbasi; Futurology: Techniques and Applications, (darya Ganj, New Delhi; Discovery Publishing House, 1995)
- T.J.Gordon and R.H.Ament; Forecasts of Some Technological and Scientific Development and Their Societal Consequences; In: Albert H.Tich(ed.); Technology and Mass future (New York; ST.Martin's Press, 2ed Edition, 1977)
- Vidlet Anselmini Allain, Futuristic and Education, (Bloomington, Indiana; Phi Delta Kappa,1979)

مصادر الجزء الثانى

- رجاء جارودى: التربية وأزمة القيم، المجلة العربية للتربية، العدد الثانى، سبتمبر، ١٩٨٤.
- روى أمارا: علم المستقبليات : إلى أين ؟، ترجمة حمد أحمد صديق ، الثقافة العالمية، السنة الأولى ، المجلد الأول ، العدد الثانى ، يناير ١٩٩٨.
- Adap: Brion A.A.Knight ,Managing School Finance, London , Heinemann Educational Book , 1983 .P.172. ||
 - Edward Cornish; The Study of The Future: An Introduction to The Art and Science World, (Washington, D.C.; World Future Society, Fifth Printing, 1983)
 - Harold's Shane; The Educational Significance of The Future, (Bloomington, Indina, Phi Delta Kappa, 1973)
 - J.Scott Armstrong (ed.), Principles of Forecasting: A Handbook for Researchers and Practitioners, (Boston: Kluwer Academic Publishers, 2001)
 - Joseph p. Martino; Methods of Forecasting, In: Howard F. Didabury, Jr. (ed.); Student Handbook for the Study of The Future, (Washington, D.C.; World Future Society, Second Printing, 1982)
 - M.Woodhall, Cost Analysis in Education In: G.Psachropoulos (ed.) , Economics of Education : Research and Studies ,(Oxford: U.K,Pergamon Book LTd.,1987)
 - Philip H.coombs and Jacques Hallak,Cost Analysis In Education : A tool for Policy and Planning,(Daltimore and London ,The World Bank , Johns Hopkins University Press, 1987)
 - S.O.Ikenberry, Perspectives, Cultures and Leaders, A Time Change In American Higher education, U.S.A., August 21-23 1999

مصادر الجزء الثالث

- إبراهيم العيسوى: عرض موجز للأساليب التى يمكن الاستفادة بها فى إعداد التنبؤات والتصورات المستقبلية كأساس للتخطيط طويل المدى، فى إبراهيم العيسوى (تحرير): أساليب إعداد التنبؤات والخطط الطويلة المدى، الجزء الثانى (القاهرة: معهد التخطيط القومى، ١٩٧٨)
- أحمد محمد فرحات: أساليب التنبؤ فى مجال العلوم والتكنولوجيا، فى إبراهيم العيسوى (تحرير): أساليب إعداد التنبؤات والتصورات والخطط طويلة المدى، الجزء الثانى (القاهرة: معهد التخطيط القومى، ١٩٧٨)
- تيودور ج.جوردون: طرائق بحوث المستقبل، الدورة التدريبية الإقليمية فى تخطيط الإصلاح التربوى وتحديث الإدارة فى الدول العربى (بيروت، ٣-١٥ مارس، ١٩٨٠)
- دونيليا هـ. ميدوز وآخرون: حدود النمو: تقرير لمشروع نادى روما عن مآزق البشرية، ترجمة محمد مصطفى غنيم، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٦)
- روبرت يونج : نظرة إلى الغد، رسالة اليونسكو، مايو ١٩٧١
- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل، (عمان: منتدى الفكر العربى، ١٩٩١)
- المهدي المنجرة: من أجل استعمال ملائم للدراسات المستقبلية، عالم الفكر، المجلد ١٨، العدد الرابع، يناير/ مارس، ١٩٨٨.
- نعيم نصير: أساليب التحليل الكمي فى الإدارة (دمشق: دار الوثبة، ١٩٨٥)
- Joseph p. Martino; Methods of Forecasting, In: Howard F. Didabury, Jr. (ed.); Student Handbook for the Study of The Future, (Washington, D.C.; World Future Society, Second Printing, 1982)
- Richard B.Heydinger & Rene D. Zenter, Multiple Scenario Analysis: Introducing Uncertainty into the Planning Process In: J.i.Morriso, renfro and w.I.Boucher (Eds); Applying Methods and Techniques of Futures Research (San Francisco; jossey- Bass, September, 1983)
- Vidlet Anselmini Allain, Futuristic and Education, (Bloomington, Indiana; Phi Delta Kappa, 1979)

مصادر الجزء الرابع

- أحمد حسان: مدخل إلى ما بعد الحداثة، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٤.
- ألفين توفلر: صدمة المستقبل أو المتغيرات فى عالم الغد، مترجم، القاهرة، نهضة مصر، ط٢، ١٩٩٠.
- ايرين تافيس: علم المستقبل ومشكلة القيم، ترجمة زكريا إبراهيم، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، السنة الأولى، ع ١، أكتوبر ١٩٨٥.
- رجاء جارودى: التربية وأزمة القيم، المجلة العربية للتربية، ع ٢، سبتمبر، ١٩٨٣.
- ضياء الدين زاهر: القيم فى العملية التربوية (القاهرة: مؤسسة الخليج العربى، ١٩٨٦)
- ضياء الدين زاهر: عوائد البحث العلمى الاجتماعى: استشراف تنموى، دراسة مقدمة إلى الندوة الفكرية السادسة لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية، وقد عقدت الندوة فى رحاب جامعة السلطان قابوس بن سعيد فى سلطنة عمان، ١٩٩٣.
- قمبر محمود: التربية وترقية المجتمع، القاهرة: مركز ابن خلدون ودار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- كمال التابعى: الاتجاهات المعاصرة ومشكلة القيم، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٥.
- مارجريت روز: ما بعد الحداثة: تحليل نقدى، ترجمة أحمد الشامى، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٤.
- محمد أحمد بيومى: علم اجتماع القيم، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨١.
- محيى الدين أحمد حسين: القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١.
- Mayers,R.,compartive analysis of Preschool Curriculum Models, In, Twig is Bent, Edited By : R. Anderson and h.Saher , 286-314 , boston , Henghton mifflin,1971.
- Alvin Toffler ,Powershift , (New York , Pantam books , 1990)
- Beare, Headly, and Richard Staughter, Education for the twenty-first Century, London, routledge, 1993.

- Bell,D.; The Coing of the Post-Industrial Society"New York; BasicBook Inc, Publishers, ed, 1976.
- Encyclopedia Britanica; Micropedia Ready Reference, Vol.1, 15 th edition, 1992.
- Feather , Frank; G.Force: the 35 Global Forces Restruring our Future, New York, William Morrow and Company, Inc, 1989.
- Gordon, Theodore J; the Feedback Between Technology and Values, In: k,Baier and N.rescher (ed's),op.cit.
- Inglehart , R., Culture Shift in Advanced Industrial Society ,(New Jersy, Prnceton niversity Press) 1990.
- Kurt Baiet and Nicholas Researcher (eds); Values and the Future, (New York; The Free Press, 1969)
- M.Woodhall, Cost Analysis in Education In: G.Psachropoulos (ed.) , Economics of Education : Research and Studies ,(Oxford: U.K,Pergamon Book LTd.,1987)
- Mauther, Michael,; Human Values and Technical advances; The Futurist, July-August, 1992.
- Nisbitt, John and P. Abordense; Megatrends 2000' London; Pan Books, Ltd, 1990.
- Rescher, Nicholas; What is the Value Change: A Framework for research' Inc, K.Baier and N.rescher (ed's), op.cit.
- Scott; Richard Van, el. Al., Foundations of Education: Social Perspectivees, New Jersey, Prentice-Hall,Inc, 1979.
- Sills, David L.; International Encyclopedia of Social: the Macmillan Company and the Free Press, 1986.
- Thomas F. Lee, The Human Genome Project: Cracking the Gentic Code of Life, New York, Plenum Press.
- Wuthnow, Robert; Meaning and Moral Order: Eploration in Cultural analysis, Brekely: University of California press, 1987.

مصادر الجزء الخامس

- أحمد ، سعد مرسى، كوجك ، كوثر حسين : تربية الطفل قبل المدرسة، القاهرة - عالم الكتب، ١٩٨٧.
- إسماعيل صبرى عبد الله : تمويل التعليم العالى ، بحث مقدم إلى مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بجامعة القاهرة ، د.ت .
- الببلاوى ، فيولا : طفولة فى خطر أم طفولة فى مواجهة الخطر (الكويت : مكتب الاتماء الاجتماعى، ١٩٩٣)
- برنامج الأمم المتحدة الاتمائى : تقارير التنمية البشرية للأعوام ١٩٩٠-١٩٩٩
- برونو لوساتو: تحدى المعلوماتية، ترجمة عبد اللطيف الفيوتى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٣. المهدى المنجرة: المغرب الكبير عام ٢٠٠٠، السنة السادسة، العدد (٥٣)، يوليو ١٩٨٣.
- جريدة الشرق الوسط : دور الصورة فى تعميم العنف فى العالم الحديث، مقالين أيام ٢٦، ٢٧/٢/١٩٩٧.
- جواد العنانى : المستقبلات البديلة لاقتصاديات التعليم فى الوطن العربى ، (عمان: منتدى الفكر العربى، ١٩٩٠)
- جواد العنانى : دراسة التطورات الاقتصادية والاجتماعية فى الوطن العربى : تقرير مقدم إلى مشروع دراسة التعليم للقرن الحادى والعشرين (عمان : منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩)
- حجازى ومصطفى : حضارة الثقافة ، (الدار البيضاء : المركز الثقافى العربى، ١٩٩٨)
- الخيارى ، عبد الله : التعليم و تحديات العولمة ، مجلة فكر ونقد ، السنة الثانية، العدد (١٢) ، اكتوبر ١٩٩٨.
- الدريج ، محمد : تقديم، مجلة فكر ونقد ، السنة الثانية ، العدد ١٢، اكتوبر ١٩٩٨.
- رمضان، كافية : أنماط التنشئة الأسرية السائدة فى المجتمع العربى ، حولىة كلية التربية ، جامعة قطر ، السنة السابعة ، العدد السابع ، ١٩٩٠.
- زاهر ، ضياء ، نذر، فاطمة عباس : : نحو استراتيجية للطفولة والأمومة بدولة الكويت : دراسة امبريقية استشرافية(الكويت ، المجلس الأعلى للتخطيط ، ١٩٩٩)

- زاهر، ضياء الدين : القيم والمستقبل : دعوة للتأمل ، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول ، العدد الثاني ، أبريل ١٩٩٥.
- زاهر، ضياء الدين: القيم فى العملية التربوية (القاهرة : مؤسسة الخليج العربى، ط ٣ ، ١٩٨٧)
- الزراد ، فيصل محمد خير، ياسين ، عطوف محمد : دراسة تشخيصية لظاهرة الطلاق فى دولة الإمارات العربية المتحدة (دبی ، دار القلم ، ١٩٨٧)
- السماك ، محمد : إعادة تنظيم الإعلام البائي ، الدراسات الإعلامية ، العدد (٧٢) ، سبتمبر ١٩٩٣ .
- السيد يسن: التغيرات العالمية وحوار الحضارات فى عالم متغير، كراسات استراتيجية، الأهرام، القاهرة، ١٩٩٣ .
- الشال ، انشراح : : بث وافد على شاشات التلفزيون ، (القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٩٤) .
- الشامى ، ميثاء سالم : الهجرة الوافدة و تنمية القوى العاملة . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ .
- شرابى، هشام :مقدمات لدراسة المجتمع العربى،(بيروت : الأهلية للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٧٧)
- شومان ، محمد : ثلاث نظريات تتنافس حول إشكالية العلاقة بين التلفزيون والعنف والجريمة . البيان ، ٢/٢/١٩٩٦ .
- ضياء الدين زاهر: علم المستقبل فى التربية: مفاهيم وتقنيات المجلة العربية للتربية، ص ص (٣٥-٤١) ، ديسمبر ١٩٩٠ .
- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل، (عمان: منتدى الفخر العربى، ١٩٩١)
- عبد العزيز الغانم وضياء زاهر : تطوير كفاءة جامعة الكويت فى تلبية احتياجات سوق العمل والتنمية من منظور مستقبلى (الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٩٩)
- على ، حسن على محمد: البرامج الأجنبية المستوردة الموجهة للطفل فى التلفزيون المصرى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الطفولة جامعة عين شمس، ١٩٩٢ .

- على . سعيد إسماعيل : البناء القيمى فى المجتمع الكويتى (الكويت ، مكتب الإنماء الاجتماعى ، ١٩٩٧ .
- العنتبلى ، حسن محمد : البرامج المستوردة الموجهة للطفل فى التلفزيون المصرى ، مجلة ثقافة الطفل ، المجلد العاشر ، ١٩٩٤ .
- الفارسى ، عبد الرازق فارس : : مؤشرات النمو الكمى التربوية فى ضوء الاسقاطات السكانية و الاقتصادية خلال العقدين القادمين فى الدول الأعضاء (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٩٨)
- فراج ، عثمان : دراسة إسلامية لوثيقة حقوق الطفل العالمية فى الاتحاد النسائى بدولة الإمارات العربية المتحدة وآخرون ، بحوث حلقة رعاية الطفولة فى الإسلام ، بأبو ظبى : الفترة من ١-٤ فبراير ١٩٨٢ .
- الفلينى ، فاطمة يوسف : المخاطر الإعلامية و الثقافية للطفل: مؤتمر الطفل المصرى بين الخطر والأمان (القاهرة معهد الطفولة جامعة عين شمس ، ١٩٩٥)
- فوزى رزق شحاته : الهدر فى التعليم الأساسى : بدائل ومقترحات، بحث مقدم إلى وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٩
- فيذرستون ، مايك: الثقافة الاستهلاكية و الاتجاهات الحديثة ، ترجمة محمد عبد الله المطوع ، (بيروت : دار الفارابى ، ١٩٩١)
- كمال المنوفى تحليل السياسات العامة (القاهرة مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة ، القاهرة)
- محمد عزت عبد الموجود: الدراسات العليا: طبيعتها وإدارتها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ١٩، أكتوبر ١٩٨٣ .
- محيا زيتون : التعليم العالى والتنمية فى الوطن العربى : دراسة تحليلية (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٨) .
- مختارات المجلس الأفريقى لتنمية البحوث الاقتصادية و الاجتماعية ، العدد (٣٢)، ديسمبر ١٩٩٧ .
- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية : تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١-٢٠٠٠ (بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمى، ١٩٨٠)

- الموسوى، نضال محمد: ملامح الوعي الاجتماعى عند المرأة الخليجية، (القاهرة: دار سعاد الصباح، ١٩٩٣)
- اليونسكو : بحث فى سياسات التغير فى التعليم العالى ، ١٩٩٥ .
- Alvin Toffler ,Powershift , (New York , Pantam books , 1990)
- Bassow,T.T.,Compensatory Early Intevention ,In :Review of Research In
- Beare,H.and R.Staughler, Education for the Twenty –first Century , (London,Routledge,1993)
- Eric Ashby, Adapting Universities to A Technological Society, San Francisco, Josse- Bass Publications, 1974.
- Inglehart , R.,culture Shift in Advanced Industrial Society , (New Jersy,Prnceton UniversityPress) 1995
- Inglehart , R.,culture Shift in Advanced Industrial Society , (New Jersy,Prnceton UniversityPress) 1995
- John Nisbitt and P.Aburdenseg, Megatrands,(London,Pan Book,Ltd.1990)
- John nisbitt and P.Aburdenseg, Megatrands,(London,Pan Book,Ltd.1990)
- Oliver C.Carmichael, Graduate Education: A Critique and Program, New York, Harper & Brothers, 1960.
- Philip H.coombs and Jacques Hallak,Cost Analysis In Education : A tool for Policy and Planning,(Daltimore and London ,The World Bank , Johns Hopkins University Press, 1987)
- S.O.Ikenberry, Perspectives, Cultures and Leaders, A Time Change In American Higher education, U.S.A., August 21-23 1999.

رقم الإيداع
٥١٣٦

مكتبة عمل

ask2pdf.blogspot.com